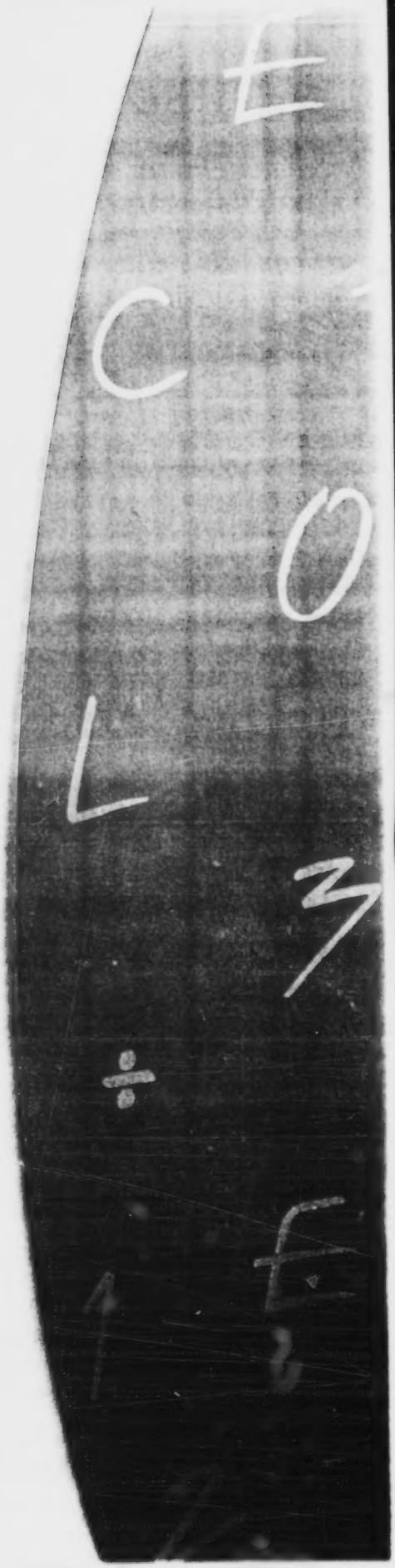
Plan d'intervention

auprès des élèves immigrants
nouvellement arrivés
en situation de grand retard scolaire



Direction des services aux communautés culturelles

Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés
en situation de grand retard scolaire

Cadre de référence

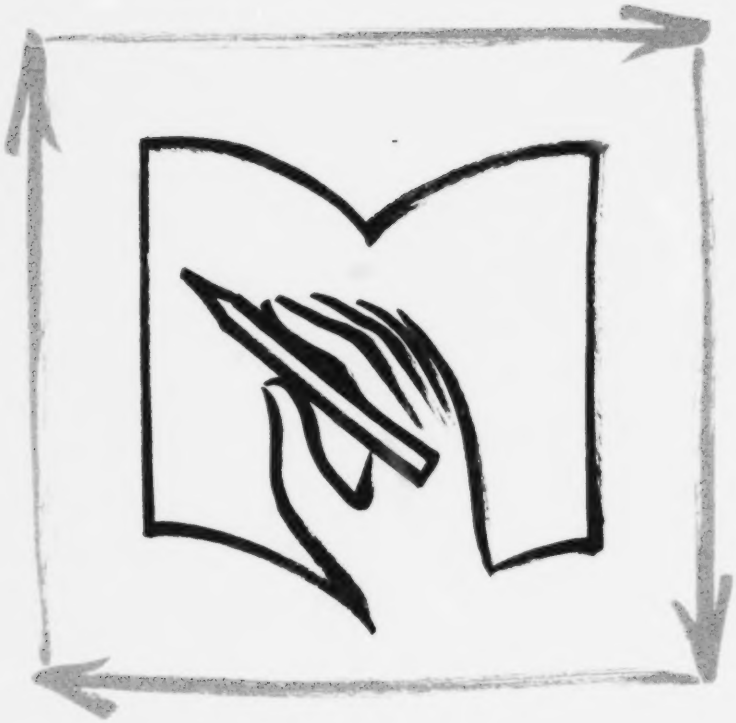
Direction des services aux communautés culturelles

Québec

104-07598/

Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés
en situation de grand retard scolaire

Cadre de référence



Direction des services aux communautés culturelles

Québec

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, août 2003
ISBN : 2-550-41111-0
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec

Rédaction
Andrée Marquis
Carmen Picard

Sous la direction de
Shirly Han-Hang

Les documents du *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire* ont bénéficié du soutien de différents comités de travail constitués de membres du ministère de l'Éducation et des milieux scolaires et universitaires. Qu'ils en soient remerciés !

Direction des services aux communautés culturelles
Ministère de l'Éducation du Québec

CADRE GÉNÉRAL

L'aide à la scolarisation des élèves immigrants et immigrantes nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire présente un défi de taille au milieu scolaire. En effet, en plus de leur apprendre une langue étrangère, les enseignants et les enseignantes qui travaillent auprès d'élèves qui sont peu ou non scolarisés, doivent aussi leur enseigner à lire et à écrire. Ils doivent également, tout comme pour les autres élèves immigrants, assurer leur mise à niveau dans les autres disciplines, les initier aux nouvelles technologies et assurer leur intégration à la société québécoise.

C'est dans un contexte de promotion de l'égalité des chances et pour répondre aux demandes de soutien du milieu scolaire que le ministère de l'Éducation a choisi de proposer des orientations, des pistes d'organisation et d'intervention pédagogique dans les trois documents du *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Les diverses pistes proposées dans ces documents visent à soutenir le personnel des écoles et des commissions scolaires dans leurs actions auprès des élèves dits sous-scolarisés. Ce plan traite de sujets importants pour l'organisation des services et l'intervention auprès de cette population d'élèves.

Les trois documents qui le composent sont :

- *Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire* - ***Cadre de référence***
  Ce texte décrit les besoins de ces jeunes, traite de l'orientation des services à leur assurer et des documents ministériels définissant les encadrements qui soutiennent les orientations proposées.

- *Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire* - ***Guide d'interventions pédagogiques***
  Ce document traite des apprentissages essentiels que doivent faire ces élèves et propose aux enseignants des stratégies pouvant les soutenir dans leurs interventions. Il s'adresse autant aux enseignants qui travaillent pour la première fois auprès de ces élèves qu'à ceux qui ont plus d'expérience. Il est accompagné de scénarios pédagogiques qui intègrent différentes disciplines et qui visent à faire faire aux élèves des apprentissages signifiants et à les placer en situation authentique.

- *Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire* - ***Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture***
  Ce document propose un outil qui a été conçu pour suivre le développement des compétences des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire, en lecture et en écriture. Il permet aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction de ces observations et de dresser un bilan des acquis des élèves. Il leur servira également à transmettre des informations pertinentes relativement à l'évolution des apprentissages des élèves.

INTRODUCTION

Les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire ont des besoins spécifiques auxquels l'école doit répondre. Pour ce faire, celle-ci doit adapter ses services et assurer un enseignement différencié qui tienne compte de ces besoins. Ce document fait suite aux demandes du milieu scolaire de faire connaître davantage les élèves immigrants dits sous-scolarisés et de proposer des orientations et pistes d'action pour assurer une organisation et une intervention adéquates auprès de ces élèves à risque.

Les propositions présentées dans ces pages sont nées d'une réflexion influencée par les récentes recherches sur la cognition et l'apprentissage. Elles s'appuient également sur les résultats de recherches menées auprès d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire ailleurs dans le monde. De plus, le suivi et l'évaluation des diverses recherches-actions menées dans différentes écoles de la région montréalaise au cours des deux dernières années, ainsi que de celles qui ont été menées antérieurement, soit entre 1989 et 1994, ont contribué à proposer des solutions aux difficultés rencontrées dans les écoles.

Ce cadre de référence propose une organisation souple, des interventions particulières, des services adaptés et une pédagogie différenciée visant à répondre aux besoins spécifiques de cette population d'élèves et à assurer leur réussite.

CONTEXTE

Des orientations et des documents ministériels divers définissent les encadrements dont il faut tenir compte pour l'organisation des services et l'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

Rappelons d'abord la mission de l'école québécoise, qui vise la réussite de tous les élèves, y compris ceux et celles qui éprouvent des difficultés, et qui rallie les acteurs scolaires autour de trois grands objectifs, soit instruire, socialiser et qualifier. Pour prendre ce virage, le milieu scolaire se doit de diversifier ses services et de rechercher des parcours qui tiennent compte des compétences de tous les élèves. Notons, de plus, que la réforme de l'éducation entraîne notamment des changements importants en ce qui a trait aux pratiques éducatives. L'environnement éducatif, les contenus de formation, l'organisation de l'enseignement, les programmes et l'évaluation sont des éléments importants auxquels il faut porter attention dans les actions mises en avant pour assurer la réussite du plus grand nombre.

C'est dans la foulée des changements qu'impose la réforme que le ministère de l'Éducation rendait publique, en 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Cette politique indique notamment « les grands axes d'intervention propres à guider l'action de la communauté éducative »[1] pour favoriser l'intégration et la réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec. La deuxième orientation de cette politique vise plus particulièrement les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, puisqu'elle stipule que « la réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée »[2]. Pour concrétiser cette orientation, le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, accompagnant cette politique, souligne l'importance de « favoriser la réussite scolaire des élèves nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire »[3].

Afin d'établir un portrait à jour de la situation des élèves dits sous-scolarisés au Québec, le ministère de l'Éducation a publié, en 2002, *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec - État de situation*. Ce document souligne les défis à relever pour assurer la réussite des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire, soit repérer ces élèves dès leur arrivée, favoriser le perfectionnement des enseignants à qui on les confie, disposer de matériel didactique approprié et avoir accès aux services complémentaires nécessaires.

---

[1] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, p. V.
[2] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, p. 24.
[3] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, p. 6.

Les besoins des élèves immigrants, de façon générale, et plus spécifiquement ceux des élèves dits sous-scolarisés nécessitent l'adaptation des services et de l'enseignement. Pour soutenir l'école dans ses diverses interventions auprès des élèves immigrants admissibles au *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français*, les commissions scolaires francophones reçoivent un ajustement à l'allocation de base pour les activités éducatives des jeunes. Le *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles 2002-2003* précise ce qui suit : « Un élève bénéficiant de services dans le cadre du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* a également droit aux services complémentaires prévus au Régime pédagogique »[4]. S'il est établi que, malgré les services offerts dans le cadre de ce programme, « l'élève éprouve des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (élève à risque), il a également droit aux services éducatifs adaptés »[5]. Donc, un élève bénéficiant du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* et en situation de grand retard scolaire doit aussi bénéficier des services complémentaires dont il a besoin.

Au regard des services complémentaires à offrir, rappelons que la Loi sur l'instruction publique stipule, à l'article 1, que « toute personne a droit aux services d'enseignement, et aux services éducatifs, complémentaires et particuliers ». De plus, cette même loi précise, à l'article 96.14, qu'un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève doit être élaboré en vue d'une concertation entre l'élève, les professionnels enseignants et non enseignants de l'école et les parents. La responsabilité de l'application de cet article de loi incombe aux directions d'établissements. Ce plan d'intervention concerne aussi les élèves dits sous-scolarisés; il facilitera leur intégration et leur scolarisation.

Enfin, les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* doivent servir à guider les actions des enseignants, des professionnels et des dirigeants. Pour favoriser l'intégration de l'élève immigrant non francophone dans le domaine des langues, la discipline *Français accueil*, au primaire, et la discipline *Intégration linguistique, scolaire et sociale*, au secondaire, « présentent les compétences de base nécessaires pour que l'élève acquière le plus rapidement possible une connaissance fonctionnelle du français, correspondant à ses besoins scolaires, personnels et sociaux »[6]. Notons que les critères d'évaluation suggérés dans ces disciplines ne sont pas prescriptifs, mais servent de « repères pour déterminer les besoins de l'élève lors de son intégration dans le secteur régulier »[7]. Il est important de souligner que, pour les élèves immigrants dits sous-scolarisés, les éléments du programme traitant des apprentissages de base de la lecture, de l'écriture et de la mathématique au primaire doivent être abordés même si l'élève est au secondaire.

---

[4] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles 2002-2003, p. 17.*

[5] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles 2002-2003, p. 17.*

[6] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise primaire, p. 110.*

[7] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise primaire, p. 113.*

PORTRAIT ET BESOINS DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE

Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire sont, selon le ministère de l'Éducation, des jeunes qui, à leur arrivée au Québec, « accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec »[8]. Dans le milieu scolaire, on utilise le terme « sous-scolarisés » pour qualifier ces élèves.

Certains d'entre eux sont des enfants de la guerre, témoins ou victimes de violence et qui, dans certains cas, ont été eux-mêmes soldats. Ces jeunes peuvent avoir été séparés de leurs proches ou avoir perdu des membres de leur famille. Parfois, ce sont les bouleversements sociaux et politiques qui ont amené la fermeture des écoles dans leur pays d'origine. D'autres sont issus de milieux où la scolarisation n'est pas encouragée ou est impossible. Enfin, dans certains cas, le système scolaire du pays d'où ces jeunes proviennent est très éloigné du nôtre.

Ces élèves, qui sont peu ou non scolarisés dans leur langue maternelle, n'ont pas pu développer la littératie (culture de l'écrit) et font face au défi d'apprendre à lire et à écrire dans une langue seconde et parfois tierce. Ils doivent aussi développer les compétences technologiques nécessaires pour répondre aux exigences d'une société industrialisée. De plus, ceux et celles qui arrivent à l'âge de 15, 16 ou 17 ans ont peu de temps pour faire ce rattrapage au secteur des jeunes.

De façon générale, si ces jeunes apprennent la langue de communication orale au même rythme que les élèves immigrants scolarisés, il en est tout autrement pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la mathématique. N'ayant pas la possibilité de s'appuyer sur des connaissances antérieures de lecteur et de scripteur dans leur langue maternelle, ils ont des besoins particuliers auxquels on doit répondre pour assurer leur réussite, tant sur le plan cognitif que sur les plans affectif et motivationnel.

Une description plus détaillée de ces besoins ainsi que des pistes de solutions sont proposées dans le *Guide d'interventions pédagogiques* accompagnant ce document.

---

[8] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, p. 12.

Pistes d'action

1. Assurer une intervention immédiate et appropriée

Pour assurer la réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, voici quelques propositions :

- Permettre le repérage rapide en faisant passer le test *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire* aux élèves immigrants âgés de 9 ans et plus, qui présentent des caractéristiques de retard scolaire dès leur arrivée;

- Élaborer un plan d'intervention adapté, dès qu'ils sont dépistés;

- Offrir des services complémentaires répondant à leurs besoins;

- Assurer une intervention pédagogique adaptée aux besoins de l'élève dit sous-scolarisé. Le *Guide d'interventions pédagogiques* accompagnant ce document est un outil qui cible les apprentissages essentiels et des stratégies d'enseignement efficaces. L'*Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture*, aussi joint à ce document, présente un continuum assurant une évaluation de l'élève et permettant une intervention mieux adaptée à ses besoins;

- Assurer un soutien aux enseignants et aux autres professionnels de l'école;

- Favoriser et soutenir la formation et l'accompagnement professionnel des enseignants travaillant auprès de cette population d'élèves (tant de ceux et celles qui n'ont jamais enseigné à des lecteurs et scripteurs débutants, que des enseignants plus expérimentés qui ont besoin de parfaire leurs connaissances sur les stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans un contexte de langue seconde);

- Créer des réseaux de partage d'expertise.

2. Assurer une organisation scolaire souple

Voici quelques propositions qui visent à assurer une organisation souple et à favoriser l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire :

Dans le cas où les élèves immigrants dits sous-scolarisés sont regroupés :

- Intégrer ces élèves aux classes ordinaires pour l'éducation physique et les arts;
- Inviter des enseignants du secteur régulier pour l'enseignement d'une notion;
- Encourager le *team teaching*;
- Favoriser le tutorat avec des élèves du secteur régulier.

Ces divers modes d'organisation sont autant de moyens d'éviter l'exclusion de ces élèves. Ils permettent de faire des liens entre la classe d'accueil et la classe ordinaire et favorisent l'apprentissage du français à l'intérieur d'autres disciplines.

Dans le cas où les élèves dits sous-scolarisés sont dans des classes d'accueil avec des élèves scolarisés :

- Adapter l'enseignement et réduire les exigences face à la tâche demandée;
- S'assurer de ne pas isoler les élèves en difficulté d'intégration;
- Encourager le soutien par des pairs plus avancés et l'apprentissage coopératif;
- Accorder un soutien individuel à l'élève pour l'apprentissage des compétences de base en lecture et en écriture, soit à l'intérieur, soit à l'extérieur de la classe, par l'enseignant ou par une autre ressource professionnelle.

Dans le cas où les élèves en situation de grand retard scolaire sont intégrés à la classe ordinaire dès leur arrivée :

- Accorder un soutien individuel, en classe ou à l'extérieur de la classe pour permettre l'apprentissage des compétences de base en lecture et en écriture;
- Adapter l'enseignement et réduire les exigences face à la tâche demandée;
- S'assurer de ne pas isoler les élèves en difficulté d'intégration;
- Encourager le soutien par des pairs plus avancés et l'apprentissage coopératif.

Dans tous les cas, il est essentiel d'assurer une stabilité à ces élèves et de leur faire connaître le succès. De plus, le *Guide d'interventions pédagogiques* cité plus haut sera un outil aidant pour assurer une pédagogie adaptée à leurs besoins. L'*Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture* permettra de connaître les forces et faiblesses des élèves et d'en tenir compte dans la préparation des situations d'apprentissage.

Enfin, pour susciter la motivation scolaire, il est important d'offrir aux jeunes des tâches signifiantes et des défis raisonnables. Il est fondamental de tenir compte également du fait que, malgré que ces jeunes soient peu ou non scolarisés, ils ont connu des expériences et développé d'autres compétences. Il faut qu'ils puissent mettre à profit ces acquis qui présentent des tremplins vers d'autres apprentissages, d'autres compétences leur permettant d'améliorer leur estime d'eux-mêmes.

3. Proposer des parcours différenciés

Compte tenu de leur âge, lorsque les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire n'ont pas le temps, au secteur des jeunes, de faire le rattrapage nécessaire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou à l'atteinte des conditions d'acceptation à la formation professionnelle, il est souhaitable, de concert avec l'éducation des adultes et la formation professionnelle, d'examiner d'autres avenues. Des travaux sont présentement en cours au Ministère pour revoir et harmoniser les voies d'insertion professionnelle, dont l'Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et l'Attestation de formation professionnelle (AFP). Les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire devraient avoir accès à ces nouveaux parcours lorsqu'ils seront disponibles.

4. **Aider les parents des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire dans leur rôle de soutien aux apprentissages de leurs enfants**

   - Rapprocher les parents de l'école par des activités leur permettant d'avoir des échanges avec d'autres parents et avec le personnel de l'école, et de faire part de leurs besoins;
   - Tenir compte de leurs disponibilités pour des rencontres;
   - Les informer sur les groupes communautaires pouvant leur venir en aide;
   - Les informer sur les services qui leur sont offerts à l'école et dans la communauté;
   - Les encourager à apprendre le français;
   - Valoriser leur culture d'origine et tenir compte de leurs valeurs.

EN CONCLUSION

Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire ont des besoins particuliers auxquels il faut répondre pour assurer leur réussite. Bien qu'ils soient peu nombreux par rapport aux autres élèves, il est important d'en tenir compte dans les plans de réussite des écoles les accueillant. À cet égard, le ministère de l'Éducation a mis en place des mesures et élaboré des outils pour soutenir le milieu scolaire. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, la *Politique d'adaptation scolaire* et le cadre de référence, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* sont d'autres documents susceptibles de soutenir les commissions scolaires et les écoles pour favoriser la réussite scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

Éducation Québec

75-0098

Rouleau-Paquin design communication

Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés
en situation de grand retard scolaire

Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture

Principes et utilisation

Direction des services aux communautés culturelles

Québec

Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés
en situation de grand retard scolaire

Outil de suivi

des apprentissages en lecture et en écriture

Principes et utilisation

Direction des services aux communautés culturelles

Québec

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, août 2003
ISBN : 2-550-41113-7
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec

Rédaction

Pierrette Jalbert

Coordination

Andrée Marquis

Sous la direction de

Shirly Han-Hang

Direction des services aux communautés culturelles
Ministère de l'Éducation du Québec

Table des matières

Introduction 1

1 Conception des outils de référence 2

1.1 Le modèle 2

1.2 Le processus d'élaboration 3

1.3 Leur utilité 5

2 L'échelle de compétence en lecture 6

3 L'échelle de compétence en écriture 8

4 Les outils de référence en tant que ressources pour l'évaluation 9

4.1 Quelques principes de l'évaluation des apprentissages 9

4.2 Marche à suivre pour une utilisation adéquate des échelles 10

Bibliographie 12

Annexe I - Profil en lecture : consignation des observations 13

Annexe II - Indices sur la complexité des textes 19

Annexe III - Profil en écriture : consignation des observations 25

Annexe IV - Types de textes et limites des scripteurs 31

Liste des figures

Figure 1 - Échelle de compétence, un exemple 2

Figure 2 - Illustration de la complexité croissante des niveaux de compétence 3

Introduction

Ce document s'adresse aux enseignants et aux enseignantes qui interviennent auprès d'élèves immigrants et immigrantes nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire (soit trois ans ou plus de retard par rapport au système scolaire québécois parmi les 9 à 16 ans).

Les outils de référence qui y sont présentés sont conçus pour soutenir ces enseignants en ce qui a trait à l'évaluation du progrès des élèves en lecture et en écriture. Par ailleurs, l'évaluation des progrès des élèves n'a de sens que si les interventions auprès d'eux sont adaptées à leurs besoins personnels et scolaires. C'est pourquoi le document sur les outils de référence et le *Guide d'interventions pédagogiques* sont deux documents indissociables qui s'utilisent de concert.

Les outils élaborés pour suivre le progrès des élèves sont des échelles de compétence conformes au programme de formation de l'école québécoise. Ces échelles tiennent compte du caractère complexe, global et évolutif des compétences. L'approche retenue permet d'esquisser un profil diagnostique pour mieux accompagner et soutenir l'élève immigrant en classe d'accueil ou intégré en classe ordinaire dès son arrivée. Les échelles de compétence ne sont pas proposées pour soutenir l'évaluation sommative et ne sauraient servir d'une quelconque manière à préciser des attentes aux cours d'une année scolaire. En outre, ce ne sont ni des grilles d'observation ou de correction, ni des instruments de mesure : elles doivent être considérées comme des références à exploiter au moment de l'interprétation des différentes observations et du jugement à porter sur le niveau de compétence des élèves à des moments stratégiques de leur apprentissage.

Le document est constitué de quatre parties, dont la première est consacrée à l'approche retenue pour la conception des outils de référence. La deuxième partie a pour objet l'échelle de compétence en lecture. On y présente dans le détail les éléments qui la composent. L'échelle de compétence en écriture est expliquée dans la troisième partie. Sont énoncés dans la quatrième partie les principes de l'évaluation des apprentissages et les explications sur la marche à suivre pour une utilisation adéquate des échelles de compétence.

1 Conception des outils de référence

Cette partie débute avec la présentation du modèle retenu. On y expose les principes fondamentaux, la fonction des outils de référence proposés dans ce document et les critères auxquels ils doivent satisfaire. Bien que la valeur de ces outils soit reconnue, les utilisateurs sont invités à les utiliser de manière critique en étant conscients qu'ils tendent à donner une image simplifiée d'un processus complexe. Dans cette partie, on explique ensuite les étapes et les exigences relatives à l'élaboration de ce type d'outils. Puis, on termine en montrant les avantages des outils de référence proposés dans ce document.

1.1 Le modèle

Dans le but de fournir aux enseignants un outil leur permettant de suivre le progrès des élèves, nous avons défini deux échelles; l'une porte sur la compétence en lecture, et l'autre, sur la compétence en écriture. Chaque échelle contient diverses catégories sélectionnées pour leur pertinence (par exemple : *Longueur des textes* et *Prise en compte de la situation de communication*) pour lesquelles est définie une série croissante de niveaux de compétence. Cette approche permet d'esquisser un profil diagnostique. Le nombre de catégories varie selon les compétences. Quant au nombre de niveaux, il doit pouvoir refléter la progression des élèves, mais il ne devrait pas excéder le nombre de niveaux que l'on peut raisonnablement distinguer. L'adoption de huit niveaux obéit à cette règle tout en permettant de fournir aux enseignants des données pour l'intervention pédagogique.

Les deux échelles sont présentées sous la forme d'une grille (voir figure 1) avec une entrée horizontale et une entrée verticale. Les échelles se lisent de bas (niveau le plus élémentaire) en haut (niveau d'efficacité). Pour aider les enseignants à faire des liens avec le programme de français langue d'enseignement du primaire, une note au bas de la page permet d'identifier facilement les niveaux de compétence qui correspondent aux attentes de fin de cycle. Cette information est donnée à titre indicatif seulement, car aucun seuil de performance scolaire particulier n'est prévu ou visé par les mesures d'aide retenues pour l'élève en classe d'accueil.

Figure 1
Échelle de compétence, un exemple

	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3
Niveau 8			
Niveau 7			
Niveau 6			
Niveau 5			
Niveau 4			
Niveau 3			
Niveau 2			
Niveau 1			

Les niveaux correspondent à des étapes importantes du développement de la compétence. Chaque niveau de compétence comprend une description des comportements typiques des élèves à cette étape. Ces descriptions présentent ce que les élèves sont capables de faire de manière positive, même aux premiers niveaux. Elles établissent des jalons pour situer les élèves dans l'évolution de leur apprentissage.

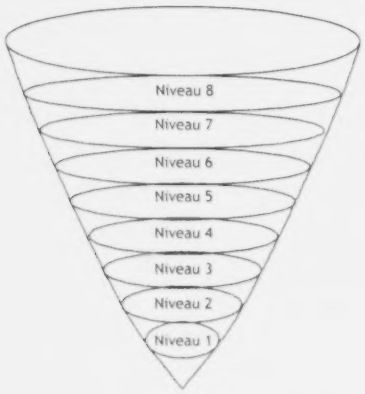
Il faut bien saisir que toute tentative pour définir des niveaux de compétence en lecture et en écriture est arbitraire, dans une large mesure, comme elle le serait pour toute autre compétence dans un autre domaine de savoir. Toutefois, il est utile, pour des raisons pratiques, de mettre en place une échelle de compétence afin de segmenter le processus d'apprentissage pour aider les enseignants à situer les élèves et, ainsi, être en mesure de leur proposer des activités d'apprentissage adaptées à leurs besoins réels, c'est-à-dire ni trop difficiles ni trop faciles.

Le recours à une échelle de compétence ne doit pas non plus faire oublier que le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture est continu et individuel. Il n'y a pas deux élèves qui ont exactement les mêmes compétences ou qui les développent de la même façon. Un élève peut être classé au niveau 3 alors qu'il était au niveau 1 deux mois plus tôt, tandis qu'un autre élève, classé lui aussi au niveau 3, peut avoir mis deux fois plus de temps pour y arriver.

Il faut également comprendre que les niveaux ne reflètent qu'une dimension verticale. Le progrès ne consiste pas seulement à gravir un échelon; il se joue également à l'intérieur d'un niveau, au fur et à mesure que les élèves deviennent performants dans une plus large gamme d'activités adaptées à ce niveau. De plus, il n'y a pas d'obligation logique particulière pour un élève de passer par tous les niveaux élémentaires d'une échelle.

Enfin, il faut être prudent dans l'interprétation d'un ensemble de niveaux de compétence et ne pas les considérer comme un instrument de mesure semblable à un mètre. Il n'existe pas d'ensemble de niveaux qui puisse se prévaloir d'être ainsi linéaire. L'expérience que l'on a des échelles existantes tend à prouver que les élèves prendront plus de temps pour passer du niveau 4 au niveau 5 qu'ils en ont mis pour passer du niveau 2 au niveau 3, et ce, même si ces niveaux paraissent équidistants sur l'échelle. Les élèves mettent plus de temps à gravir les échelons supérieurs parce que, au fur et à mesure que la compétence se développe, la complexité des tâches s'accroît, le bagage de connaissances des élèves s'élargit et leurs stratégies se diversifient. D'ailleurs, les échelles de compétence sont parfois représentées par un cône en trois dimensions qui s'élargit vers le haut (voir figure 2). La figure 2 donne une idée de la complexité croissante des niveaux de compétence et elle illustre assez bien que la frontière entre les niveaux est toujours un lieu subjectif.

Figure 2
Illustration de la complexité croissante des niveaux



1.2 Le processus d'élaboration

La méthodologie adoptée pour élaborer les échelles a été rigoureuse. On a d'abord mis en place un processus initial d'élaboration en plusieurs étapes, combinant des approches intuitive et qualitative afin de vérifier la pertinence et la clarté des échelles. La validation qui, elle, suppose une approche quantitative, pourrait se faire ultérieurement quand les outils seront utilisés sur une plus grande échelle.

Les étapes du processus initial d'élaboration

Étape 1 : Portrait des utilisateurs et des élèves visés dans ce projet

L'objectif de cette étape était de préciser le profil des élèves et de repérer les principales préoccupations des enseignants. Le portrait des utilisateurs et des élèves visés dans ce projet a été réalisé à l'aide de plusieurs documents, entre autres : *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* et *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec - État de situation*. Des rencontres avec divers agents d'éducation ont permis de compléter l'information.

Étape 2 : Rédaction de la première version des échelles

À la deuxième étape, la tâche consistait d'abord à examiner les échelles de niveaux de compétence du primaire en français langue d'enseignement et à proposer des modifications et des ajouts pour les adapter aux besoins des enseignants et aux caractéristiques des élèves immigrants peu ou pas scolarisés. D'autres échelles reconnues, dont les *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* et les *Niveaux communs de référence* du Cadre européen, ont servi de sources pour élaborer la première version des échelles.

Étape 3 : Évaluation des échelles par un groupe d'experts

La troisième étape comprenait la présentation des échelles à un groupe d'experts possédant une connaissance approfondie des compétences et des différents milieux accueillant des élèves immigrants peu ou pas scolarisés. L'animation des groupes a été assurée par la personne supervisant et coordonnant le projet. La collecte systématique des commentaires et des suggestions des personnes consultées a permis d'améliorer la première version.

Étape 4 : Expérimentation des échelles et demande de commentaires

La quatrième étape visait à soumettre les échelles à des enseignants afin qu'ils en vérifient la clarté, la discrimination entre les niveaux, la pertinence des éléments des descriptions et la cohérence de l'ensemble.

Des enseignants ont fait l'expérimentation des échelles auprès d'élèves ayant des niveaux de compétence différents. Au préalable, les outils leur avaient été présentés, et une marche à suivre leur a été remise à cette occasion. Les enseignants devaient aussi remplir un questionnaire et nous le retourner. Compte tenu du protocole mis en place, l'expérimentation s'avérait satisfaisante à cette étape du processus.

Étape 5 : Analyse des questionnaires

Le questionnaire a permis d'obtenir des données sur l'expérimentation et l'avis des enseignants. L'analyse des réponses visait d'abord à connaître leur degré d'accord et ensuite, à identifier les problèmes soulevés par les enseignants.

La compilation des réponses montre un degré élevé d'accord concernant l'utilité des échelles et la clarté des descriptions. Par ailleurs, l'analyse des commentaires permet de constater que les enseignants plus expérimentés trouvent le concept d'échelle pertinent, mais qu'ils ressentent moins le besoin que les enseignants débutants d'utiliser de telles échelles dans leur classe. Plusieurs enseignants ont aussi relevé le fait qu'il est difficile de distinguer le niveau 2 du niveau 3 en écriture. Quelques-uns voudraient, pour leur part, que l'on ajoute des éléments grammaticaux aux niveaux inférieurs en écriture. Et un certain nombre d'enseignants aimeraient avoir des exemples de textes pour illustrer les quatre niveaux de difficulté décrits dans l'annexe II, afin de mieux distinguer les niveaux de compétence en lecture.

Étape 6 : Révision et rédaction de la version finale

La majorité des commentaires des enseignants a été prise en compte pour la rédaction de la version finale des échelles de compétence. La suggestion concernant l'intégration d'éléments grammaticaux aux niveaux inférieurs de l'échelle en écriture n'a cependant pas été retenue. Les scripteurs débutants et les débutants en vitesse de croisière n'ont pas la capacité d'appliquer les règles d'accord dans des situations authentiques d'écriture, même si on leur enseigne ces règles. L'application des règles d'accord à l'écrit ne constitue pas un comportement typique des élèves à ces étapes de développement de la compétence et ne saurait par conséquent être intégrée à l'échelle. Par ailleurs, la sensibilisation à la correspondance graphophonétique demeure un élément essentiel à l'acquisition de la langue. Quant aux exemples de textes de lecture de divers niveaux de difficulté, ils pourraient être ajoutés ultérieurement à l'étape de la validation sur une plus grande échelle.

Validation des échelles

La version finale diffusée dans le milieu scolaire pourrait être améliorée encore, en fonction de la rétroaction à la suite de son utilisation sur une plus grande échelle. Le processus de validation se ferait au fur et à mesure que des données complémentaires seraient fournies par les différents milieux recevant des élèves immigrants peu ou pas scolarisés. On pourrait aussi mettre en œuvre des méthodes quantitatives pour transformer les échelles actuelles en outils de mesure étalonnés.

1.3 Leur utilité

Les échelles de compétence s'avèrent utiles à bien des égards. Elles sont élaborées dans le but de fournir aux enseignants un cadre commun pour porter un jugement sur le développement des compétences. Ces outils facilitent la communication entre les enseignants et favorisent l'ajustement des actions pédagogiques. Les échelles de compétence servent aussi aux élèves en leur permettant de se situer et de coordonner leurs efforts avec ceux des enseignants.

Référence commune

Les échelles de compétence tiennent compte du caractère évolutif des compétences. Elles permettent aux enseignants de comprendre comment une compétence se développe. Ils peuvent ainsi situer les élèves dans leur apprentissage et partager la responsabilité de les faire progresser.

Outil de communication

Les échelles de compétence permettent de promouvoir et de faciliter la coopération entre les enseignants d'une école et entre les établissements d'enseignement.

Bien qu'elles ne puissent être utilisées telles quelles, les échelles peuvent aussi servir à informer les parents et les élèves. L'information qui leur est communiquée porte alors sur les résultats positifs des élèves plutôt que sur leurs insuffisances.

Outil de régulation

L'utilisation des échelles de compétence, à des moments propices du développement de la compétence, permet aux enseignants de prendre du recul pour mieux ajuster leur enseignement. Par exemple, si l'enseignant constate que l'élève progresse peu, il peut décider de modifier ses activités d'apprentissage ou lui offrir plus de soutien.

Quand un élève change de classe ou d'école, la communication du niveau de compétence à partir des outils de référence permettra aux enseignants qui le reçoivent de poursuivre le travail amorcé en prenant en compte ses acquis. Ainsi, les outils de référence favorisent la continuité et un meilleur ajustement des actions pédagogiques aux besoins des élèves, même si, dans ce cas, l'ajustement est différé.

Outil d'autorégulation

Ce sont les élèves qui sont les plus concernés par le processus d'apprentissage, car ce sont eux qui doivent développer des compétences. L'enseignant vise donc à augmenter leur autonomie en développant graduellement leur habileté à réguler eux-mêmes leurs apprentissages. Les échelles les aident à prendre conscience de leur niveau de compétence et, avec l'aide des enseignants, ils peuvent s'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes.

2 L'échelle de compétence en lecture

L'outil proposé aux enseignants en lecture est une échelle de compétence de huit niveaux auxquels sont associés les profils du lecteur décrits dans le *Guide d'interventions pédagogiques* (voir l'annexe I, p. 16-17). Les comportements typiques des lecteurs à chaque niveau sont regroupés en trois catégories, soit les caractéristiques des textes, le traitement de l'information et les stratégies du lecteur.

Les caractéristiques des textes

L'acte de lire nécessite un support. Il existe un grand nombre de textes différents et il va de soi que l'enseignant doit s'efforcer d'inclure, dans les situations d'apprentissage, autant de genres que possible de textes littéraires et courants. D'autres facteurs sont à considérer lors du choix d'un texte à utiliser avec un élève ou un groupe d'élèves pour qu'il soit adapté à leur niveau de compétence.

La première catégorie de l'échelle donne une brève description des caractéristiques des textes pouvant être lus de manière autonome par les lecteurs à chaque niveau de compétence. Un document sur les indices de la complexité des textes complète l'information (voir l'annexe II). On y définit, entre autres, les termes utilisés pour qualifier les textes.

Traitement de l'information

Dans des situations authentiques de lecture, les élèves auront à démontrer leur compétence à :

- comprendre globalement un texte;
- trouver une information;
- interpréter le texte;
- réagir au texte.

La bonne compréhension d'un texte implique la mise en œuvre de tous ces aspects. Tous les lecteurs, quel que soit leur niveau, doivent être capables de faire preuve d'une certaine habileté pour chacun d'entre eux. Bien qu'il existe un lien entre les divers aspects, la maîtrise de l'un n'est pas nécessairement dépendante de la maîtrise de l'autre. On considère ces aspects comme faisant partie du répertoire de chaque lecteur à chaque étape de son développement, plutôt que comme un ensemble hiérarchisé et séquentiel d'habiletés.

Ces quatre aspects de la lecture forment la deuxième catégorie de l'échelle et seront opérationnalisés au moyen d'une série de tâches. On obtient ainsi des indications sur le traitement de l'information et sa mémorisation. Les tâches proposées aux élèves devront avoir du sens pour eux et être en rapport avec l'intention de lecture.

Pour saisir globalement un texte, le lecteur doit le considérer comme un tout, en avoir une vision d'ensemble. Diverses tâches demandent une compréhension globale de la part du lecteur. En voici des exemples :

raconter l'histoire dans ses mots à l'oral;

imaginer le titre;

décrire le personnage principal, le décor ou le milieu où se passe une histoire;

identifier le thème ou le message d'un texte;

expliquer l'ordre d'une série de consignes simples ou dire quelles sont les tâches à effectuer;

représenter le contenu d'un texte par un schéma;

identifier le sujet principal d'un message électronique;

saisir globalement l'objectif d'une page de site Internet ou déterminer à qui elle s'adresse.

Pour trouver une information, le lecteur doit parcourir le document, chercher, localiser et sélectionner ce qui lui sera utile. Le processus impliqué dans cet aspect de la lecture se situe le plus souvent dans une seule phrase, bien que, dans certains cas, l'information puisse se trouver dans deux ou plusieurs phrases, ou être répartie dans plusieurs paragraphes. Voici des exemples de tâches qui amènent le lecteur à localiser et à sélectionner l'information :

identifier les éléments essentiels de l'histoire : personnages, temps, cadre, etc.;

repérer l'information recherchée dans un texte courant : indice de temps ou de lieu, caractéristiques d'un objet ou d'un être, explications d'un phénomène, etc.

Pour interpréter le texte, le lecteur doit le parcourir, relier les informations présentées dans ses différentes parties et aussi, se concentrer sur des détails en tant que parties intégrantes d'un tout. Voici des exemples de tâches qui exigent de la part du lecteur d'intégrer deux informations ou plus présentes dans le texte :

identifier de qui ou de quoi l'on parle dans la phrase qui précède;

comparer des informations;

inférer les sentiments d'un personnage;

identifier une relation de cause à effet.

Pour réagir au texte, le lecteur doit fournir des éléments convaincants ou des justifications ne provenant pas du texte. Diverses tâches sollicitent la réaction du lecteur. En voici quelques exemples :

établir des liens entre son expérience et ce que vivent les personnages (goûts, sentiments, événements, etc.);

identifier son personnage préféré et justifier son choix;

évaluer la pertinence de certaines informations ou données.

Stratégies du lecteur

Lire est un processus complexe qui suppose l'articulation stratégique d'une gamme d'opérations, dont la mise en œuvre des stratégies les plus efficaces pour mener à bien l'intention que le lecteur se donne ou qu'on lui donne. Elles constituent par conséquent des habiletés intellectuelles indispensables au développement de la compétence en lecture. Vu l'importance des stratégies, elles forment la troisième catégorie de l'échelle. Cette catégorie fait référence aux stratégies du lecteur décrites selon des profils dans le *Guide d'interventions pédagogiques*. L'enseignant devra donc le consulter pour en prendre connaissance; intégrer les profils à l'échelle de compétence en lecture aurait alourdi la présentation.

3 L'échelle de compétence en écriture

L'outil proposé aux enseignants en écriture est une échelle de compétence de huit niveaux auxquels sont associés les profils du scripteur décrits dans le *Guide d'interventions pédagogiques* (voir l'annexe III, p. 28-29). Les comportements typiques des scripteurs à chaque niveau sont regroupés en deux catégories, soit les caractéristiques des textes de l'élève et les stratégies du scripteur.

Les caractéristiques des textes

Pour décrire les caractéristiques, on a retenu les aspects suivants : longueur et prise en compte de la situation de communication, cohérence, formulation et respect des contraintes de la langue. Chacun de ces aspects regroupe à son tour un certain nombre d'éléments :

prise en compte de la situation de communication : idées liées au sujet, intention, destinataire;

prise en compte d'éléments de cohérence : déroulement logique ou chronologique, utilisation de connecteurs ou de marqueurs de relation;

formulation : phrases de formes et de types diversifiés, vocabulaire varié, précis ou évocateur;

respect des contraintes de la langue : syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage et accords grammaticaux.

Des informations sur les types de textes et les limites des scripteurs complètent celles sur la prise en compte de la situation de communication pour mieux situer le niveau de compétence de l'élève (voir l'annexe IV).

Stratégies du scripteur

Écrire, comme lire, est un processus complexe qui suppose l'articulation stratégique d'une gamme d'opérations, dont la mise en œuvre des stratégies les plus efficaces pour mener à bien l'intention que le scripteur se donne ou qu'on lui donne. Ce sont les stratégies qui vont faire en sorte que la communication du message sera réussie ou non. Elles constituent par conséquent des habiletés intellectuelles indispensables au développement de la compétence en écriture. Vu l'importance des stratégies, elles forment la troisième catégorie de l'échelle. Cette catégorie fait référence aux stratégies du scripteur décrites selon des profils dans le *Guide d'interventions pédagogiques*. L'enseignant devra donc le consulter pour en prendre connaissance; intégrer les profils à l'échelle en écriture aurait alourdi la présentation.

4 Les outils de référence en tant que ressources pour l'évaluation

La dernière partie traite d'abord de l'évaluation des apprentissages. Quelques principes sont énoncés brièvement pour rappeler que l'évaluation vise essentiellement à soutenir le progrès de l'élève. Pour terminer cette partie, la marche à suivre pour une utilisation adéquate des échelles est présentée.

4.1 Quelques principes de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages devrait présenter les caractéristiques suivantes : être intégrée au processus même de l'enseignement et de l'apprentissage, être multidimentionnelle, favoriser la participation de l'élève au processus et être dynamique.

L'évaluation est intégrée au processus d'apprentissage

Pendant longtemps, l'évaluation a été considérée comme extérieure à l'enseignement. Elle avait lieu à des moments précis et débouchait sur des décisions. Par ce type d'évaluation, on s'assurait que les élèves maîtrisaient une partie du programme ou l'ensemble de celui-ci. Par ailleurs, il est reconnu que l'évaluation ponctuelle peut être traumatisante et qu'elle favorise certains types d'élèves.

Bien que l'évaluation ponctuelle ait encore sa place à des moments stratégiques, on met désormais l'accent sur l'évaluation au service de l'apprentissage. Pour remplir cette fonction, l'évaluation est intégrée au processus même de l'apprentissage; elle se fait au quotidien, dans l'action. L'enseignant questionne et observe les élèves. L'ajustement de l'enseignement est immédiat, en fonction de la rétroaction des élèves.

Le fait que l'évaluation soit intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage n'exclut pas que l'enseignant fasse le point de temps à autre afin de mieux comprendre ce qui se passe et de faire les ajustements nécessaires. L'analyse d'un seul résultat ou d'une seule observation permet certes des ajustements immédiats fort utiles, mais porter un jugement sur les progrès accomplis nécessite des prises d'information successives dans divers contextes, puisque l'élève ne réagit pas de la même manière dans toutes les situations. L'enseignant se voit donc dans l'obligation de garder des données relatives à l'apprentissage. Les travaux pertinents sont conservés, accompagnés de grilles remplies par les enseignants ou les élèves, et les observations sont consignées au fur et à mesure, afin qu'elles soient disponibles pour porter un jugement sur les progrès accomplis.

L'évaluation est multidimensionnelle

Les échelles de compétence ne considèrent que quelques dimensions de l'acte de lire ou d'écrire. L'enseignant doit prendre en compte, dans son évaluation, d'autres aspects des compétences, comme l'intérêt, la motivation, le développement métacognitif. Vu l'importance de la sensibilisation à la culture de l'écrit, l'enseignant doit faire éprouver, chaque fois que les élèves lisent ou écrivent, l'utilité de leurs apprentissages et suivre l'évolution de leur conception à cet égard. À cet effet, le *Guide d'interventions pédagogiques* présente des éléments pouvant aider les enseignants à trouver des indicateurs des perceptions des élèves concernant leur familiarisation avec les usages socioculturels de l'écrit et leur motivation.

L'évaluation doit favoriser la participation active de l'élève au processus

La participation de l'élève au processus d'évaluation vise à augmenter son autonomie et à la placer au cœur de ses apprentissages. L'enseignant peut susciter sa participation de diverses façons. D'abord, il favorise les échanges d'idées dans la classe. Il donne aux élèves l'occasion de partager avec leurs camarades leurs questions et leurs doutes, d'expliquer leurs démarches, de présenter leurs réussites et de faire part de leurs difficultés.

L'autoévaluation se révèle aussi un bon moyen d'amener l'élève à être plus actif. L'enseignant lui fournit l'occasion d'évaluer ses productions ou ses démarches en se servant à l'occasion d'un référentiel (grilles de correction, listes de vérification , questions, etc.). Toutefois, l'élève doit apprendre à s'autoévaluer en confrontant son autoévaluation à l'évaluation de l'enseignant. Il découvre alors comment un expert procède. C'est ainsi que l'élève pourra se détacher progressivement de l'appréciation des autres. La formation à l'autoévaluation s'avère indispensable pour développer son autonomie et le rendre capable d'apprendre en dehors des murs de l'école.

L'évaluation est dynamique

L'évaluation dynamique est particulièrement adaptée pour les élèves immigrants peu ou pas scolarisés. Sa caractéristique est de leur offrir une certaine forme d'aide qui leur permettra de donner leur rendement optimal. L'aide est conçue, dans cette approche, sous forme de questions ou de suggestions susceptibles de relancer la réflexion de l'élève et de favoriser des démarches actives de sa part. Par exemple, un enseignant lit le titre d'un texte et pose à l'élève deux questions pour l'inciter à faire des prédictions sur le contenu. Si l'élève donne des réponses limitées, l'enseignant intervient en donnant comme exemples des réponses acceptables. L'élève poursuit la lecture, avec de l'aide, au besoin, et l'enseignant pose à nouveau les deux questions après certains passages. Cette activité stimule la réflexion de l'élève et, en même temps, ses réponses permettent de planifier les interventions ultérieures.

4.2 Marche à suivre pour une utilisation adéquate des échelles

Évaluer le progrès des élèves au regard du développement des compétences est un processus complexe qui repose en grande partie sur les jugements professionnels des enseignants. De ce fait, il est nécessaire que les jugements portés s'inscrivent dans une démarche à la fois souple et rigoureuse. L'évaluation se caractérise par la planification, la prise d'information et son interprétation ainsi que par le jugement qui doit être porté. Enfin, elle doit conduire à prendre des décisions et à mener des actions. L'utilisation des échelles de compétence à différentes étapes de la démarche contribue à ce que les jugements portés reflètent réellement les progrès accomplis. Par ailleurs, l'évaluation des progrès des élèves n'a de sens que si les interventions auprès d'eux sont adaptées à leurs besoins personnels et scolaires. C'est pourquoi les échelles de compétence et le *Guide d'interventions pédagogiques* sont deux documents indissociables qui s'utilisent de concert.

Un outil pour la consignation des observations en lecture et un autre pour l'écriture ont été élaborés à partir de ce document. L'enseignant s'en sert à l'étape du jugement ou pour communiquer le profil de l'élève à d'autres enseignants. Les deux outils sont conçus sur le même modèle. Ils comprennent une page pour décrire le profil de l'élève, l'échelle de compétence et un résumé de la marche à suivre pour une utilisation adéquate de l'échelle (voir l'annexe I pour la lecture et l'annexe III pour l'écriture).

La planification

L'enseignant planifie des situations d'apprentissage authentiques. Pour que les données recueillies soient utiles, les tâches ne doivent être ni trop faciles ni trop difficiles. À ce titre, le *Guide d'interventions pédagogiques* et les échelles de compétence s'avèrent utiles. À cette étape, l'enseignant cible les objets d'évaluation : finalité de la lecture, traitement de l'information, stratégies, motivation, etc. Il établit les moments et il prévoit aussi les moyens pour recueillir les données : interrogation orale, observation, entretien, tâches sur papier.

La prise d'information

Cette étape de la démarche consiste à recueillir et à conserver de l'information utile pour appuyer le jugement. L'évaluation étant intégrée à la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, la prise d'information se fait pendant les activités régulières de la classe. Elle peut se réaliser de façon non formelle ou, plus formellement, à l'aide d'outils spécifiques. Par exemple, les enseignants questionnent régulièrement et spontanément leurs élèves pour les faire réfléchir aux stratégies utilisées pendant leurs lectures. À d'autres occasions, ils préparent des questions à l'avance pour des entretiens individuels et obtiennent ainsi des données plus précises sur leurs stratégies en lecture.

L'enseignant recueille des données et consigne au fur et à mesure l'information qui lui semble pertinente dans un portfolio ou une chemise (tâches en lecture, observations de l'enseignant, autoévaluations, etc.) afin que des données relatives à l'apprentissage soient disponibles pour porter un jugement sur les progrès accomplis.

L'interprétation et le jugement

La troisième étape de la démarche d'évaluation consiste à rendre les informations recueillies significatives en les analysant et en les comparant à un point de référence. Il s'agit de comprendre ce qui se passe.

L'interprétation des résultats doit se faire quand l'enseignant considère qu'il a suffisamment d'informations; ce qui signifie que l'élève a eu l'occasion de lire et d'écrire dans de nombreuses situations signifiantes pour lui. L'enseignant analyse l'information disponible (productions, observations, autoévaluations, etc.) et situe le niveau de compétence. Il esquisse ensuite le profil de l'élève en déterminant ses forces et les éléments à améliorer par rapport au traitement de l'information et aux stratégies. Puis il inscrit l'information sur la première page de l'outil de consignation et ajoute des commentaires, au besoin, pour la compléter. Il précise, par exemple, la perception qu'a l'élève de l'utilité de la lecture.

Le jugement occupe une place importante dans la démarche d'évaluation. Il doit traduire le mieux possible la progression de l'élève. L'utilisation des échelles de compétence à l'étape de l'interprétation aide les enseignants à porter des jugements éclairés, des jugements dans lesquels on réduit la subjectivité parce qu'ils sont fondés sur des critères.

La décision et la communication

L'enseignant formule des hypothèses sur les interventions à faire auprès de l'élève en fonction de ses forces et des éléments à améliorer. Des interventions appropriées pour un élève ou un groupe d'élèves peuvent ne pas dériver automatiquement d'une lecture directe des échelles proposées. L'enseignant considère tout autre élément susceptible de soutenir le développement des compétences.

La décision étant prise, l'enseignant passe à l'action pour soumettre ses hypothèses à la vérification. Il reprend la démarche en planifiant de nouvelles situations d'apprentissage authentiques. Si l'élève change de classe ou d'école, il communique le profil de l'élève à d'autres enseignants ou agents d'éducation.

Bibliographie

COLOMBIE-BRITANNIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Student Assessment and Program Evaluation Branch : Performance standards, Writing*, Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation, 1999.

COLOMBIE-BRITANNIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Student Assessment and Program Evaluation Branch : Performance standards, Reading*, Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation, 2000.

COLOMBIE-BRITANNIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Student Assessment and Program Evaluation Branch : Performance standards, Writing*, programme d'immersion, Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation, 2002.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des langues vivantes, Strasbourg, 2000.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, Gaétan Morin Éditeur, 1995.

NADON, Yves. *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation*, 1999.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec : état de situation*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002, 32 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire, français langue d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le français : enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1994.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, ministère de l'Éducation, 1998, 48 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*, Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 2000.

SAINT-LAURENT, GIASSON et COUTURE. *L'émergence de la lecture chez des enfants présentant des retards de développement*, Département de psychopédagogie, Université Laval, 1994, p. 3.

Annexe I

Profil en lecture : consignation des observations

Profil en lecture

Nom de l'élève : _____

École : _____

Consignation des observations

Date : _____

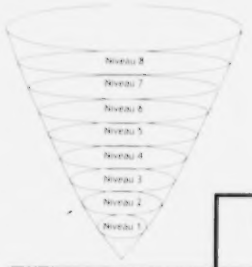
Profil 1 :	Le débutant	Niveau 1 ☐	Niveau 2 ☐
Profil 2 :	Le débutant en vitesse de croisière	Niveau 3 ☐	Niveau 4 ☐
Profil 3 :	Le lecteur intermédiaire	Niveau 5 ☐	Niveau 6 ☐
Profil 4 :	Le lecteur efficace	Niveau 7 ☐	Niveau 8 ☐

	Traitement de l'information	Stratégies
Forces		
Éléments à améliorer		

Commentaires : _____

_____

_____



Échelle de compétence en lecture

		Caractéristiques des textes littéraires et courants	Ce que l'élève est capable de faire pour traiter de l'information	Stratégies[4]
Profil 4 : Le lecteur efficace	**Niveau 8**[3]	Textes de niveaux de difficulté variables : complexité moyenne, assez élevée ou très élevée	Saisir les idées importantes, les hiérarchiser et expliciter les liens entre elles. Trouver des informations spécifiques dans des parties du texte. L'information se situe dans une seule phrase, dans deux ou plusieurs phrases, ou peut être répartie dans différents paragraphes. L'information à trouver n'est pas nécessairement concrète. Établir des liens entre les parties du texte en intégrant plusieurs informations. Réagir à plusieurs aspects du texte. Ses justifications sont pertinentes et souvent détaillées. **(L'élève s'appuie sur les idées exprimées explicitement et implicitement.)**	Stratégies du lecteur efficace
	Niveau 7	Textes de niveaux de difficulté variables : complexité moyenne ou assez élevée	Saisir les idées importantes et les hiérarchiser. Trouver des informations spécifiques dans des parties du texte. L'information se situe dans une seule phrase, dans deux ou plusieurs phrases, ou peut être répartie dans différents paragraphes. L'information à trouver n'est pas nécessairement concrète. Établir des liens entre les parties du texte en intégrant plusieurs informations. Réagir à certains aspects du texte et justifier sommairement son point de vue. **(L'élève s'appuie sur les idées exprimées explicitement et implicitement.)**	
Profil 3 : Le lecteur intermédiaire	**Niveau 6**[2]	Textes de niveaux de difficulté variables : complexité moyenne ou assez élevée	Saisir les idées importantes et les hiérarchiser. Trouver des informations spécifiques dans des parties du texte. L'information se situe dans une seule phrase, dans deux ou plusieurs phrases, ou peut être répartie dans différents paragraphes. L'information à trouver est concrète. Établir des liens entre les parties du texte en intégrant deux informations. Réagir à certains aspects du texte et justifier sommairement son point de vue. **(L'élève s'appuie surtout sur les idées exprimées explicitement.)**	Stratégies du lecteur intermédiaire
	Niveau 5	Textes de complexité moyenne	Saisir les idées importantes. Trouver des informations spécifiques dans des parties du texte. L'information se situe dans une seule phrase, dans deux ou plusieurs phrases, ou peut être répartie dans différents paragraphes. L'information à trouver est concrète. Établir des liens entre les parties du texte en intégrant deux informations. Réagir spontanément au texte sans nécessairement justifier son point de vue. **(L'élève s'appuie surtout sur les idées exprimées explicitement.)**	

Profil 2 : Le débutant en vitesse de croisière	**Niveau 4**[1]	Textes simples de quelques paragraphes ou plus dont le contenu est familier	Saisir la plupart des idées importantes. Trouver des informations spécifiques dans des parties du texte. L'information se situe dans une seule phrase. L'élève peut avoir besoin d'indices ou de l'aide de l'enseignant. L'information à trouver est concrète. Réagir au texte quand il est sollicité. **(L'élève s'appuie strictement sur les idées exprimées explicitement.)**	**Stratégies du lecteur débutant en vitesse de croisière**
	Niveau 3	Textes simples d'un paragraphe dont le contenu est familier et généralement prévisible	Saisir l'idée générale. Trouver une ou des informations spécifiques dans un paragraphe. L'élève peut avoir besoin d'indices ou de l'aide de l'enseignant. L'information à trouver est concrète.	
Profil 1 : Le débutant	**Niveau 2**	Textes courts simples de quelques lignes ou de quelques phrases sur des sujets familiers et concrets, constitués majoritairement de mots familiers et d'usage fréquent	Saisir l'essentiel du message. Repérer un renseignement particulier.	**Stratégies du lecteur débutant**
	Niveau 1	Textes très courts et très simples d'une ligne ou d'une phrase	Reconnaître les mots familiers ou déjà vus en classe et des expressions très élémentaires.	

[1] Ce niveau correspond aux attentes à la fin du premier cycle du primaire.
[2] Ce niveau correspond aux attentes à la fin du deuxième cycle du primaire.
[3] Ce niveau correspond aux attentes à la fin du troisième cycle du primaire.
[4] Consulter le *Guide d'interventions pédagogiques* pour la description des stratégies du scripteur.

NOTE : Il est important, dans un contexte d'acquisition d'une langue seconde, de porter attention à la progression de l'élève en ce qui a trait aux correspondances graphophonétiques.

Résumé de la marche à suivre

L'échelle de compétence en lecture et le *Guide d'interventions pédagogiques* s'utilisent de concert.

L'échelle de compétence en lecture prend en compte deux dimensions de l'acte de lire, soit le traitement de l'information et les stratégies du lecteur. Vu l'importance de la sensibilisation à la culture de l'écrit, l'enseignant doit faire éprouver, chaque fois que les élèves lisent, l'utilité de cet apprentissage, et suivre l'évolution de leur conception à cet égard.

Planifier

L'enseignant planifie des situations d'apprentissage authentiques pour amener les élèves à développer leur compétence en lecture. Pour que les données recueillies soient utiles, les tâches ne doivent être ni trop faciles ni trop difficiles.

Prise d'information

L'enseignant recueille toute information pertinente au cours des activités régulières de la classe et les consigne au fur et à mesure dans un portfolio ou une chemise (tâches en lecture, observations de l'enseignant, liste des stratégies, autoévaluations, etc.) afin que des données relatives à l'apprentissage soient disponibles pour porter un jugement sur les progrès accomplis.

Interprétation et jugement

Avant de procéder à l'interprétation et de juger du niveau de compétence d'un élève, ce dernier doit avoir eu l'occasion de lire dans de nombreuses situations signifiantes pour lui. L'enseignant doit avoir en main au moins trois observations recueillies dans des contextes différents.

L'enseignant analyse l'information recueillie et détermine le niveau de compétence qui reflète le mieux le profil actuel de l'élève. L'enseignant cerne aussi les forces de l'élève et les éléments à améliorer au regard du traitement de l'information et des stratégies.

Enfin, l'enseignant note l'information sur l'outil de consignation et ajoute des commentaires, au besoin, pour la compléter. Il précise, par exemple, la perception qu'a l'élève de l'utilité de la lecture.

Décision

L'enseignant décide des interventions à faire auprès de l'élève en fonction de ses forces et des éléments à améliorer.

Il reprend la démarche en planifiant de nouvelles situations d'apprentissage authentiques ou il communique le profil de l'élève à d'autres enseignants ou agents d'éducation.

Annexe II

Indices sur la complexité des textes

Indices sur la complexité des textes

1. Les caractéristiques du texte

Un certain nombre de facteurs permettent d'évaluer la complexité d'un texte et de cerner les difficultés qu'il peut comporter pour les élèves. Voici une liste de facteurs reliés au texte lui-même pouvant le rendre plus ou moins difficile :

- la longueur du texte;
- le vocabulaire utilisé (abstrait ou concret, connu ou nouveau);
- la longueur de la phrase;
- la structure de la phrase;
- la densité de l'information (le nombre de mots d'information par proposition);
- la structure du texte;
- la cohérence et l'unité du texte;
- la difficulté intrinsèque du sujet;
- le degré de traitement du sujet (superficiel ou complet);
- le niveau de difficulté des mots-liens (explicites ou implicites);
- le niveau d'explication des relations entre les motivations et les actions, entre les causes et leurs effets.

Lors du choix d'un texte à utiliser avec des élèves, il faut considérer ces facteurs en se gardant toutefois de porter un jugement trop hâtif sans avoir pris le temps d'analyser l'ensemble de la situation. Par exemple, on peut, à la suite d'un simple coup d'œil, être tenté de rejeter un texte long. Il est vrai qu'en règle générale un texte court est moins difficile qu'un texte long sur un même sujet, car ce dernier exige plus d'opérations de traitement, la mémoire est plus sollicitée, le risque de fatigue ou de distractions augmente, notamment avec de jeunes élèves. Cependant, un texte long, pas trop dense et relativement redondant, peut s'avérer plus simple qu'un texte court et dense qui apporte la même information.

2. Les caractéristiques des lecteurs

D'autres facteurs reliés aux lecteurs qui vont aborder le texte sont aussi à prendre en considération. La familiarité avec le contenu et les connaissances préalables des lecteurs sont des facteurs déterminants. L'intérêt des élèves est également un facteur important dont il faut tenir compte, bien qu'il ne joue pas directement sur la facilité ou la difficulté du texte. La forte motivation à comprendre, provoquée par l'intérêt que les élèves ont pour un contenu, soutiendra leurs efforts et, en conséquence, leur permettra d'accéder à un texte plus difficile.

3. Les niveaux de difficulté des textes

On a formé quatre niveaux de difficulté des textes : textes simples, textes de complexité moyenne, textes de complexité assez élevée, textes de complexité très élevée. Cette classification peut servir de cadre de référence aux enseignants dans le choix de textes. Toutefois, comme les textes authentiques ne correspondent que rarement à cette typologie, il s'avère difficile de les classer. Les enseignants devront décider, après les avoir analysés, à quels niveaux de difficulté ils se rapprochent le plus afin de proposer des textes adaptés aux profils des élèves.

Textes simples

Contenu

Le contenu doit fournir de l'information concrète et familière ou de l'information nouvelle que les élèves peuvent comprendre aisément en s'appuyant sur leurs connaissances.

Les textes sont généralement illustrés. Les illustrations contribuent à rendre l'information compréhensible en dépeignant le contexte et le climat dans un récit ou en décrivant des êtres, des objets et des lieux dans un texte informatif.

Organisation

L'organisation doit faciliter l'anticipation. Dans les récits, l'organisation du contenu et le déroulement des événements sont présentés d'une façon linéaire ou logique. Les textes informatifs comportent des procédés qui marquent la structure.

Vocabulaire

Les textes sont composés majoritairement d'expressions ou de mots familiers. Ils ne doivent pas contenir plus de 20 à 30 p. 100 de mots nouveaux.

Syntaxe

Les phrases sont constituées d'une ou de deux propositions, et leur construction se rapproche de la langue parlée. Les liens entre les idées doivent être marqués clairement avec des pronoms et des mots de relation connus pour aider les élèves à les saisir.

Nombre de mots

Textes adaptés au profil 1 : 50 à 150 mots
Textes adaptés au profil 2 : 100 à 300 mots

Textes de complexité moyenne

Contenu

Le contenu doit fournir de l'information concrète qui ne fait pas nécessairement partie de l'environnement immédiat des élèves. Quand l'information nouvelle est plus abstraite, les textes devraient contenir des indices qui aident les élèves à s'en faire une représentation concrète, comme des illustrations, des exemples ou des comparaisons avec ce qu'ils connaissent.

Organisation

La structure du texte et l'organisation des idées doivent être marquées par la division en paragraphes et, au besoin, par des intertitres. Dans un texte à caractère informatif, l'idée principale d'un paragraphe doit être explicite et placée au début ou à la fin de celui-ci. Dans un texte à caractère incitatif, comme une consigne ou une marche à suivre, les étapes d'exécution sont toujours indiquées clairement, et les actions sont illustrées au besoin.

Vocabulaire

Le vocabulaire utilisé doit être généralement simple, parfois nouveau ou abstrait, et les mots peuvent, à l'occasion, être employés dans un sens moins usuel. Le texte contient alors des illustrations et des exemples.

Syntaxe

Les phrases contiennent une ou deux propositions, parfois trois, et leur longueur est d'environ seize mots. Elles peuvent présenter certaines particularités propres à la langue écrite. Les mots de relations sont familiers et les mots auxquels renvoient les mots de substitution sont rapprochés.

Nombre de mots

La longueur des textes courants peut varier de 200 à 400 mots; les récits peuvent être plus longs puisqu'ils sont généralement écrits dans une langue simple.

Textes de complexité assez élevée

Contenu

Les textes peuvent proposer de l'information nouvelle, parfois un peu abstraite, dans la mesure où les élèves possèdent les concepts qui leur permettent de la comprendre et d'établir les liens nécessaires pour se représenter le sujet.

Les illustrations doivent être bien situées et contribuer à la compréhension de l'information. De plus, l'information nouvelle doit être expliquée, illustrée d'exemples et de comparaisons.

Organisation

L'organisation du texte est bien marquée, et les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites.

Dans un texte à caractère informatif, l'idée principale d'un paragraphe doit être explicite et placée au début ou à la fin de celui-ci. Le déroulement des faits dans un récit suit généralement l'ordre chronologique.

Vocabulaire

Le vocabulaire utilisé doit être simple et connu de l'élève; cependant, le texte peut comprendre des mots nouveaux dont le sens lui est inconnu ou des mots employés dans un sens moins familier.

Syntaxe

Les phrases peuvent avoir jusqu'à vingt mots et contenir deux ou trois propositions liées par des mots de relations usuels. Les mots de substitution doivent également être familiers et situés à proximité des mots auxquels ils renvoient.

Nombre de mots

La longueur des textes courants peut varier de 300 à 600 mots; les récits peuvent être plus longs puisqu'ils sont généralement écrits dans une langue simple.

Textes de complexité très élevée

Contenu

L'information est assez abstraite ou éloignée des connaissances des élèves, par exemple un texte qui oblige les élèves à établir des liens de cause et de conséquence entre des concepts qui sont plus ou moins abstraits pour eux. Cependant, un texte adapté au niveau 8 doit comprendre des explications, des exemples et des comparaisons pour aider les élèves à s'approprier l'information nouvelle.

Organisation

Pour faciliter la compréhension, des repères comme des rappels, des transitions claires entre les divisions du texte et des enchaînements qui marquent bien le développement du sujet traité sont utilisés.

Vocabulaire

Le texte doit être constitué d'une très grande proportion de mots connus des élèves. Il peut aussi comprendre des termes spécialisés et des mots abstraits si le sujet l'exige ainsi que des mots connus employés dans un sens peu familier.

Syntaxe

Les phrases peuvent avoir jusqu'à 25 mots et être constituées de deux, trois ou quatre propositions contenant des écrans de 6 à 10 mots et des inversions. Les phrases peuvent aussi contenir des mots de relations peu usuels comme : *donc, c'est ainsi que, cependant* ou d'autres qui établissent des rapports de cause, de conséquence ou d'opposition.

Nombre de mots

La longueur des textes courants devrait varier entre 700 et 1200 mots; les récits peuvent être plus longs puisqu'ils sont, le plus souvent, assez faciles à lire.

Annexe III

Profil en écriture : consignation des observations

Profil en écriture

Nom de l'élève : _____

École : _____

Consignation des observations

Date : _____

Profil 1 :	Le débutant	Niveau 1 ☐	Niveau 2 ☐	
Profil 2 :	Le débutant en vitesse de croisière	Niveau 3 ☐	Niveau 4 ☐	Niveau 5 ☐
Profil 3 :	Le scripteur intermédiaire	Niveau 6 ☐	Niveau 7 ☐	
Profil 4 :	Le scripteur efficace	Niveau 8 ☐		

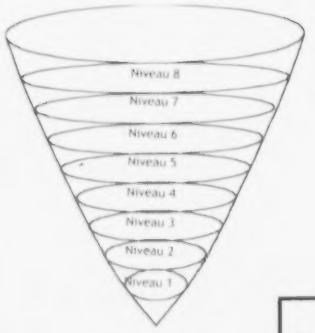
	Traitement de l'information	Stratégies
Forces		
Éléments à améliorer		

Commentaires : _____

_____

_____

Échelle de compétence en écriture



		Caractéristiques des textes				
		Longueur et prise en compte de la situation de communication	**Cohérence**	**Formulation**	**Respect des contraintes de la langue**	**Stratégies[4]**
Profil 4 : Le scripteur efficace	**Niveau 8[3]**	Production d'une grande variété de textes pouvant aller jusqu'à deux pages manuscrites ou plus, dont les idées ont un lien avec le sujet, sont assez développées pour réaliser l'intention et adaptées en fonction du destinataire	Idées développées selon un ordre logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes Liens entre les phrases et entre les paragraphes la plupart du temps appropriés	Phrases souvent complexes généralement bien construites et bien ponctuées (majuscules, points, points d'exclamation, points d'interrogation, virgules, signes du dialogue) Vocabulaire varié, précis et correct	Les mots appris Accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom Accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être	**Stratégies du scripteur efficace**
Profil 3 : Le scripteur intermédiaire	**Niveau 7**	Production d'une grande variété de textes pouvant aller jusqu'à deux pages manuscrites ou plus, dont les idées ont un lien avec le sujet, sont assez développées pour réaliser l'intention et adaptées à l'occasion en fonction du destinataire	Idées développées selon un ordre logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes Liens entre les phrases et entre les paragraphes parfois appropriés	Phrases souvent complexes généralement bien construites qui tiennent compte de la ponctuation vue en classe	La majorité des mots appris Accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom Accord du verbe et de l'attribut la plupart du temps	**Stratégies du scripteur intermédiaire**
	Niveau 6[2]	Production de textes variés pouvant aller jusqu'à une page manuscrite ou plus, dont les idées ont un lien avec le sujet et sont assez développées pour réaliser l'intention	Idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas reliés entre eux Liens entre les phrases parfois appropriés	Phrases longues parfois reliées à l'aide de connecteurs courants, assez bien construites et qui tiennent compte de la ponctuation vue en classe Vocabulaire précis et correct	La plupart des mots d'usage fréquent Accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom Accord du verbe avec le sujet dans les cas simples	

Profil 2 : Le débutant en vitesse de croisière	**Niveau 5**	Production de textes variés pouvant aller jusqu'à une page manuscrite, dont les idées ont un lien avec le sujet et qui contribuent à réaliser l'intention sans toutefois y parvenir complètement	Idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas reliés entre eux	Phrases longues parfois reliées à l'aide de connecteurs courants, assez bien construites et délimitées par la majuscule et le point Vocabulaire précis et correct	Un bon nombre de mots d'usage fréquent Accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom	**Stratégies du scripteur débutant en vitesse de croisière**
	Niveau 4[1]	Textes simples de quelques paragraphes ou plus, dont le contenu est familier	Idées ordonnées de manière logique ou chronologique si les élèves ont le soutien de l'enseignant	Phrases simples généralement bien construites délimitées par la majuscule et le point Vocabulaire simple très courant	La majorité des mots usuels vus en classe	
	Niveau 3	Production de très courts textes composés de quelques phrases simples	(Ne s'applique pas)	Phrases simples calquées sur l'oral, généralement complètes Vocabulaire simple très courant	Un bon nombre de mots usuels vus en classe	
Profil 1 : Le débutant	**Niveau 2**	Production de messages très courts pour communiquer avec autrui, composés d'expressions ou de mots ayant principalement été vus en classe	(Ne s'applique pas)	Phrases simples calquées sur l'oral, parfois incomplètes Vocabulaire simple très courant	Expressions et mots vus en classe	**Stratégies du scripteur débutant**
	Niveau 1	Reproduction ou transformation légère de très courts textes	(Ne s'applique pas)	(Ne s'applique pas)	(Ne s'applique pas)	

[1] Ce niveau correspond aux attentes à la fin du premier cycle du primaire.
[2] Ce niveau correspond aux attentes à la fin du deuxième cycle du primaire.
[3] Ce niveau correspond aux attentes à la fin du troisième cycle du primaire.
[4] Consulter le *Guide d'interventions pédagogiques* pour la description des stratégies du scripteur.

NOTE : Il est important, dans un contexte d'acquisition d'une langue seconde, de porter attention à la progression de l'élève en ce qui a trait aux correspondances graphophonétiques.

Résumé de la marche à suivre

L'outil de référence en écriture et le *Guide d'interventions pédagogiques* s'utilisent de concert.

L'outil de référence en écriture prend en compte deux dimensions de l'acte d'écrire, soit les caractéristiques des textes et les stratégies du scripteur. Vu l'importance de la sensibilisation à la culture de l'écrit, l'enseignant doit faire éprouver, chaque fois que les élèves écrivent, l'utilité de cet apprentissage, et suivre l'évolution de leur conception à cet égard.

Planifier

L'enseignant planifie des situations d'apprentissage authentiques pour amener les élèves à développer leur compétence en écriture. Pour que les données recueillies soient utiles, les tâches ne doivent être ni trop faciles ni trop difficiles.

Prise d'information

L'enseignant recueille toute information pertinente au cours des activités régulières de la classe et les consigne au fur et à mesure dans un portfolio ou une chemise (productions écrites, observations de l'enseignant, liste des stratégies, autoévaluations, etc.) afin que des données relatives à l'apprentissage soient disponibles pour porter un jugement sur les progrès accomplis.

Interprétation et jugement

Avant de procéder à l'interprétation et de juger du niveau de compétence d'un élève, ce dernier doit avoir eu l'occasion d'écrire dans de nombreuses situations signifiantes pour lui. L'enseignant doit avoir en main au moins trois observations recueillies dans des contextes différents.

L'enseignant analyse l'information recueillie et détermine le niveau de compétence qui reflète le mieux le profil actuel de l'élève. Il cerne aussi les forces de l'élève et les éléments à améliorer au regard du traitement de l'information et des stratégies.

L'enseignant note l'information sur l'outil de consignation et ajoute des commentaires, au besoin, pour la compléter. Il précise, par exemple, la perception qu'a l'élève de l'utilité de l'écriture.

Décision

L'enseignant décide des interventions à faire auprès de l'élève en fonction de ses forces et des éléments à améliorer.

L'enseignant reprend la démarche en planifiant de nouvelles situations d'apprentissage authentiques ou communique le profil de l'élève à d'autres enseignants ou agents d'éducation.

Annexe IV

Types de textes et limites des scripteurs

Types de textes et limites des scripteurs

Le débutant au niveau 1

L'élève reproduit les textes rédigés collectivement ou présents dans son environnement immédiat.

Le débutant au niveau 2

L'élève rédige surtout des messages personnels (légende au bas d'un dessin, cartes de souhaits, cartes postales, etc.).

Le débutant en vitesse de croisière

L'élève rédige surtout des textes descriptifs où il parle de ce qu'il sait ou aime relativement à un sujet donné et à des textes narratifs. Les personnages sont peu développés, et la structure du récit, souvent incomplète, à moins que l'enseignant n'apporte son soutien.

Le scripteur intermédiaire

L'élève rédige des textes descriptifs, narratifs, informatifs. Il peut aussi exprimer son opinion par écrit. Cependant, il juxtapose ses opinions sans les appuyer.

Le scripteur efficace

Les récits sont plus étoffés. Les textes informatifs sont mieux articulés. L'élève est plus apte à discuter de ses opinions, mais il a encore besoin du soutien de l'enseignant pour les appuyer. La rédaction de textes explicatifs s'avère difficile à cette étape.

75-0098

Éducation
Québec

Rouleau-Paquin design communication

Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés
en situation de grand retard scolaire

Guide d'interventions pédagogiques

Direction des services aux communautés culturelles

Québec

Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés
en situation de grand retard scolaire

Guide d'interventions pédagogiques

Direction des services aux communautés culturelles

Québec

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, août 2003
ISBN : 2-550-41112-9
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec

Rédaction
Pierre Chamberland
Louise Poirier (mathématiques)

Coordination
Andrée Marquis

Sous la direction de
Shirly Han-Hang

Direction des services aux communautés culturelles
Ministère de l'Éducation du Québec

Table des matières

1 Présentation et orientation 1

2 Les besoins de l'élève immigrant en situation de grand retard scolaire 4
- 2.1 - Les usages socioculturels et scolaires en communication écrite 4
- 2.2 - Les apprentissages premiers en communication orale et écrite 5
- 2.3 - Les connaissances et les habiletés de base dans les domaines de la mathématique, de la science et de l'univers social 9
- 2.4 - Les facteurs affectifs et motivationnels 9

3 Propositions pour l'intervention auprès des élèves 13
- 3.1 - Les usages socioculturels et scolaires en communication écrite 13
- 3.2 - Les apprentissages premiers en communication orale et écrite 16
- 3.3 - Les connaissances et les habiletés de base dans les domaines de la mathématique, de la science et de l'univers social 37
- 3.4 - Les facteurs affectifs et motivationnels 54

4 Quelques références et réflexions utiles pour l'intervention en classe 55
- 4.1 - L'initiation au sens des énoncés en français 55
- 4.2 - La grammaire et la syntaxe 58

Résumé 64

Références 65

Annexes

Exemples de scénarios d'apprentissage
- Annexe I – Les essuie-tout 67
- Annexe II - Cartes géographiques et orientation 87

1 – Présentation et orientation

L'enseignant ou l'enseignante

Ce document s'adresse à l'enseignant ou l'enseignante qui intervient auprès d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire (3 ans et plus de retard par rapport au système scolaire québécois) et ayant entre 9 et 16 ans.

Il a été rédigé à partir d'une double interrogation du milieu actuel de l'enseignement relativement à cette population :

- Comment peut-on prendre en compte la réforme du programme de formation de l'école québécoise?
- Comment peut-on répondre, à l'âge qu'ils ont, aux besoins particuliers de ces élèves comme lecteurs débutants ou élèves à risque?

Ce guide n'apporte pas de réponses exhaustives et définitives à ces questions importantes, mais il propose des éléments d'information utiles tant pour la réflexion des enseignants qui ont déjà travaillé auprès de ces élèves et qui veulent prendre du recul par rapport à leurs façons de faire, que pour l'orientation pédagogique et l'action quotidienne immédiate de ceux et celles qui n'ont pas cette expérience.

Bien qu'il propose des exemples d'activités à faire en classe, ce guide ne constitue pas pour autant une préparation de classe, ni un manuel de l'élève, et il n'a rien d'une recette pédagogique. Il s'apparente plutôt à un manuel pédagogique (*handbook*) qui met en évidence les besoins spécifiques des élèves en cause qui sont peu ou pas scolarisés et propose des interventions pédagogiques pour y répondre, qui tiennent compte notamment du programme de formation rénové de l'école québécoise.

En ce sens, ce guide invite à la réflexion, dans le respect de la responsabilité professionnelle de chacune des personnes intervenant auprès de ces élèves.

Par ailleurs, un texte distinct mais complémentaire traite de la question de l'évaluation des élèves. Il s'agit d'une question importante et délicate dans la mesure où, tout en misant résolument sur l'évaluation formative pour mieux accompagner et soutenir l'élève immigrant temporairement en classe d'accueil ou intégré en classe ordinaire dès son arrivée, aucun rendement particulier n'est prévu ou visé par les mesures d'aide retenues pour lui. Il faut insister ici sur le caractère de soutien que doivent revêtir ces mesures qui ne sont ni un classement, ni un programme, mais qui doivent faire cheminer l'élève aussi loin que possible dans et vers le programme de formation de l'école québécoise. De plus, pour faire suite aux demandes des écoles, un autre texte propose des orientations et des pistes d'action pour l'organisation des services à ces élèves. L'ensemble de ces trois productions (*Cadre de référence, Guide d'interventions pédagogiques, Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture*) vise à soutenir l'élaboration des plans d'intervention locaux pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire.

S'il convient de rappeler l'importance des programmes de formation de l'école québécoise pour l'encadrement des interventions pédagogiques concernant les élèves peu ou pas scolarisés, (voir, dans le domaine des langues, *Français, Accueil* au primaire et *Intégration linguistique et scolaire* au secondaire), on ne peut passer sous silence la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle « Une école d'avenir » (Québec, 1998), qui définit l'encadrement ministériel prévu pour les allophones nouvellement arrivés dans les écoles québécoises. Cette politique importante souligne, notamment, que l'encadrement des élèves immigrants n'est pas une tâche dévolue aux seuls enseignants directement concernés par les mesures de soutien à l'apprentissage du français, notamment ceux des classes fermées là où elles existent, mais touche tous les intervenants scolaires qui doivent contribuer, chacun à leur manière, à aider ces élèves à s'intégrer avec succès à l'école québécoise. En ce qui a trait aux élèves en grand retard scolaire, on y précise que leur réussite « exige une intervention immédiate et appropriée » (Chapitre 4, les Orientations, article 2). La rédaction du présent guide et des scénarios qui l'accompagnent s'inspire de cet article.

L'élève

Le retard scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés qui sont peu ou pas scolarisés implique une vaste gamme de situations et de besoins qui, partant, exigent au plus haut point l'adaptation des pratiques pédagogiques et organisationnelles.

Ces élèves ont en effet des profils personnels et scolaires fort diversifiés, qui vont de l'analphabétisme complet jusqu'au retard de scolarisation, bien souvent en raison de parcours migratoires difficiles (les tribulations associées à la fuite d'environnements sociopolitiques menaçants ou la pauvreté extrême, conséquences de la guerre et l'effondrement social qui en découle; l'expérience de la vie dans les camps de réfugiés; la dispersion des membres d'une même famille; etc.). Ces expériences, souvent traumatisantes, peuvent influencer le cheminement d'apprentissage de l'élève : méfiance, manque de disponibilité pour les apprentissages scolaires, retrait et isolement, etc. Dans la mesure où ces situations et ces attitudes font écran à l'apprentissage scolaire, elles doivent être prises en compte par les intervenants scolaires.

Cependant, malgré leur diversité de profils et leur retard scolaire, il ne faut pas croire pour autant que ces élèves n'ont aucun acquis sur lequel l'école puisse s'appuyer pour les intégrer. Ils ont tous en effet, même les moins scolarisés, une expérience du monde et des compétences sociales et linguistiques acquises dans leur pays d'origine qui peuvent être exploitées en milieu scolaire québécois. Par exemple, s'ils savent peu lire ou écrire, leur compétence langagière à l'oral et les processus qui les sous-tendent peuvent faire l'objet d'une analyse et d'un transfert en classe, et ce, comme on le verra, même pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans cet ordre d'idée, il est en effet raisonnable de penser que l'on peut miser sur leur capacité de réflexion et d'objectivation, compte tenu de leur âge, pour les rendre davantage conscients des intentions pédagogiques que l'on peut avoir les concernant et pour les aider à participer à la gestion de leur apprentissage et à leur propre cheminement, tel que le préconise le programme de formation de l'école québécoise. Cette capacité de réfléchir consciemment à ce qu'ils font et de solliciter l'aide des intervenants scolaires de façon stratégique est, pour tout dire, un des éléments importants qui sous-tendent les propositions de ce guide.

Il ne faut pas minimiser pour autant l'impact que la culture scolaire d'ici peut avoir sur ces élèves et sur leur famille ou leur communauté culturelle. Qu'on songe notamment aux attentes élevées du système scolaire québécois concernant le traitement de l'information (par exemple, exploiter l'information pour répondre à diverses interrogations sur le monde ou pour résoudre des problèmes mathématiques et scientifiques) ou encore concernant la coopération avec les pairs et l'engagement personnel de l'élève dans ses apprentissages. Cette façon de concevoir la formation des élèves peut contraster avec la culture de certains systèmes scolaires plus axés par exemple sur la mémorisation des connaissances que sur leur compréhension et leur utilisation stratégique dans des projets signifiants pour l'élève. L'initiation de l'élève aux particularités de notre système doit se faire avec précaution et, surtout, avec transparence et empathie.

Somme toute, on retiendra surtout, en vue des interventions en classe, que ces élèves ont, grâce à leur expérience antérieure, des connaissances et des compétences qui peuvent être mises à profit dans leur cheminement scolaire, et ce, même en dépit d'un retard scolaire parfois important.

La plupart des aspects qui viennent d'être évoqués et qui tracent à grands traits un premier portrait des caractéristiques et des besoins de l'élève immigrant nouvellement arrivé et en grand retard scolaire sont développés dans les pages qui suivent, au regard cette fois de l'encadrement et de l'intervention pédagogiques.

2 – Les besoins de l'élève immigrant en situation de grand retard scolaire

Qu'est-ce qui distingue l'élève immigrant peu ou pas scolarisé nouvellement arrivé de celui ou celle qui a une scolarisation plus poussée?

Alors que l'élève scolarisé peut puiser dans son expérience scolaire antérieure pour comprendre la culture générale et les manières de faire de son nouveau milieu d'apprentissage, pour en saisir les similitudes et les différences, et ainsi pouvoir s'y adapter plus ou moins rapidement s'il se sent motivé à le faire, rien de tel ou bien peu existe pour l'élève peu ou pas scolarisé, qui ne peut compter sur aucun transfert particulier pour s'inscrire dans une démarche d'apprentissage scolaire. Plus précisément, même quand il existe des différences qui peuvent être importantes entre sa culture scolaire d'origine et celle dans laquelle il est plongé à son arrivée au Québec, l'élève scolarisé s'est construit une représentation, par expérience, de ce que signifie « être lecteur », rédiger des textes, répondre à des questions, avoir recours pour diverses tâches au langage mathématique, effectuer des opérations sur les nombres, etc. et il a été en contact avec la langue « décontextualisée » de certaines activités d'apprentissage (résumer, répondre, démontrer, etc.). Il peut y avoir des différences fort importantes dans les rapports enseignant/enseigné, dans les tâches reliées aux disciplines scolaires, voire même dans le découpage des domaines d'apprentissage, mais cet ou cette élève peut s'appuyer sur son expérience antérieure pour *orienter son attention* vers des aspects significatifs de la manière d'être et de faire de l'école québécoise.

Pour sa part, l'élève peu ou pas scolarisé se retrouve, à 9 ans ou même à un âge plus avancé, dans la situation scolaire d'enfants francophones beaucoup plus jeunes, parfois même de ceux et celles qui entrent au premier cycle à 6 ans. Ce sont, dans un contexte d'apprentissage du français comme nouvelle langue et de découverte des us et coutumes de l'école, ces apprentissages premiers que doivent faire ces élèves, tels qu'ils sont prévus dans le programme de formation de l'école québécoise. Mais comme il ne s'agit pas pour autant de faire reprendre aux élèves de cet âge tous les cycles du programme du primaire, l'école doit viser l'essentiel concernant ces apprentissages premiers et miser notamment sur les capacités des élèves à réfléchir et à gérer de façon consciente leurs apprentissages.

Les propositions qui suivent précisent davantage ce dont il est question ici.

2.1 – Les usages socioculturels et scolaires en communication écrite

Les chercheurs et chercheuses ont clairement souligné l'importance d'une sensibilisation à la culture de l'écrit avant que ne s'engage un apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture. Qu'elle ait lieu en milieu familial, à la garderie ou à l'école, on sait qu'il y a un lien entre la réussite des premiers apprentissages scolaires et cette sensibilisation. Avoir été sensibilisé au pouvoir de la lecture et de l'écriture, tout comme à celui des mathématiques du reste, avoir été exposé aux caractéristiques de la langue écrite par la médiation et les commentaires d'adultes que l'on a entendus lire et qu'on a vus écrire (pour eux ou pour soi), avoir pu constater à ces occasions la diversité des textes et des ouvrages écrits ainsi que les

raisons de les lire ou de les écrire, constitue une expérience nettement aidante pour l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Cette expérience, en effet, contribue certainement à canaliser l'attention et les efforts de l'apprenti ou l'apprentie vers des aspects importants de la lecture et de l'écriture (par exemple, lire, c'est au sens large reconstruire un message rédigé par quelqu'un, et toutes les connaissances à acquérir sur le code écrit doivent servir à cette fin), ce qui est un atout non négligeable pour l'économie de cet apprentissage. Mais cette expérience contribue certainement aussi à faire prendre conscience à l'enfant de la nécessité de savoir lire et écrire dans la société qui est la nôtre, ce qui est de toute première importance pour la motivation à apprendre.

Compte tenu de la place qu'occupe la langue écrite dans la société québécoise, les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire doivent eux aussi avoir l'occasion de vivre cette sensibilisation indispensable et économique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Cependant, compte tenu de la situation particulière de ces élèves, cette expérience ne devrait pas être préalable aux apprentissages plus formels qu'ils doivent faire en lecture et en écriture. Elle devrait plutôt être traitée comme un complément indispensable à leur scolarisation et ainsi avoir lieu en même temps que ces apprentissages et en lien avec eux.

En somme, il s'agit pour l'école de faire saisir à l'élève, tout en lui apprenant l'écrit, pourquoi cela est important ou de concrétiser ce qui est au cœur du concept de *littératie* : faire percevoir aux élèves, chaque fois qu'ils lisent ou écrivent, l'utilité de cet apprentissage.

2.2 - Les apprentissages premiers en communication orale et écrite

Comme il vient d'être dit plus haut, les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire se retrouvent, au regard de l'apprentissage scolaire de la communication orale et écrite, dans la situation des apprentis du primaire ou même, pour certains, de ceux et celles qui entrent au premier cycle à 6 ans.

Il s'agit donc pour l'enseignante ou l'enseignant habitué à des élèves plus âgés non seulement d'intervenir tel que doivent le faire ses collègues des premiers cycles du primaire, mais d'adapter aussi ses interventions à l'âge et aux besoins d'apprentissage de ces élèves. On pense ici d'abord à l'aménagement de projets, de thèmes et de textes adaptés à leur situation d'adolescents ou de préadolescents, mais également aux capacités de réflexion et d'objectivation même minimales qu'ils ont pu développer dans leur milieu d'origine et qui pourront les aider à gérer plus consciemment leurs activités d'apprentissage et leur cheminement scolaire. Les propositions d'interventions du chapitre suivant (chapitre 3) prennent en compte et privilégient cette orientation.

La lecture et l'écriture

En ce qui concerne les tout premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, il est essentiel pour l'enseignant ou l'enseignante qui n'a pas l'expérience nécessaire de consulter le programme de formation du primaire, en particulier celui du premier cycle, pour bien saisir comment peuvent converger en classe l'acquisition des connaissances de base relatives au code écrit

(grammaire, orthographe, syntaxe, notion de texte, etc.) et l'acquisition des premières compétences en communication écrite (construction du sens, stratégies de régulation et de dépannage, etc.). Il est également essentiel qu'il ou elle saisisse comment cette didactique des premiers apprentissages peut et doit être adaptée à celle des langues secondes, telle qu'on la décrit dans *Français, Accueil* (primaire) et dans *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (secondaire) du programme de formation de l'école québécoise (voir le domaine des langues). Il pourra ainsi constater que les contenus du programme du secondaire en *Français, langue d'enseignement*, pour la plupart, ne sont pas encore à la portée des élèves en grand retard scolaire et juger du moment où il ou elle pourra progressivement s'y référer, à mesure que les élèves acquerront des compétences appropriées en langue orale et écrite.

Les propositions d'interventions du chapitre suivant, qui sont au cœur de ce guide, prennent en compte cette situation toute particulière.

De quelle nature sont ces propositions? Quelles sont les préoccupations pédagogiques qui les sous-tendent? Quelques clarifications pourront, au besoin, contribuer à en faire saisir la nature et l'à-propos pour ces élèves.

On l'a dit plus haut, il ne s'agit pas de faire reprendre aux élèves plus âgés tous les cycles du programme du primaire. Il faut plutôt choisir avec soin les contenus d'apprentissage qui sont indispensables à l'acquisition des compétences premières en lecture et en écriture et, en s'appuyant sur la maturité intellectuelle de l'élève plus âgé, miser sur sa capacité d'objectiver et de gérer ce qu'il ou elle fait en classe.

S'il s'agit de miser sur la capacité de l'élève à prendre conscience de sa progression comme lecteur et scripteur pour mieux en gérer le développement, il devient important d'avoir une vision claire et bien formulée du cheminement classique qui conduit vers ces compétences.

C'est la raison pour laquelle la description de *profils* caractéristiques de ce cheminement est proposée comme contenu privilégié d'apprentissage dans le chapitre suivant. La description de ces profils est d'une importance première pour ces élèves et pour leurs enseignants, parce qu'elle constitue autant de *repères* pour comprendre et suivre leurs progrès et leurs difficultés jour après jour (par exemple, l'élève et l'enseignant qui constatent que, comme prévu par l'un et recherché par l'autre, il commence à reconnaître sans effort et instantanément les mots usuels vus pendant les lectures -- voir les propositions du chapitre suivant concernant ce sujet).

Quel est le contenu de ces profils? Pour l'essentiel, ils décrivent les conduites et les stratégies qui caractérisent divers aspects de la compétence à lire et à écrire compte tenu de l'expérience des élèves. Par exemple, les premiers profils décrivent comment se comporte l'apprenti lecteur qui essaie de lire les premières phrases des courts textes qu'on lui propose, au moment même où il doit apprendre un nouveau code tout en ayant en mémoire qu'un nombre très limité de mots qu'il puisse reconnaître aisément. De la même manière, les profils qui décrivent la progression continue qui suit ces débuts laborieux montrent bien qu'à mesure que les mots et les autres éléments du code écrit vont devenir familiers et bien stockés dans sa mémoire, l'élève va pouvoir se concentrer davantage sur le traitement de l'information (repérage, regroupement, inférence,

stratégies de dépannage, d'intégration et d'étagement de l'information, etc.) que nécessitent les projets de lecture dans lesquels il s'engage.

Pour tout dire, la réflexion, par objectivation, sur les essais que fait l'élève en lien avec ces profils constitue l'essentiel des préoccupations de ce guide, l'enjeu étant de lui proposer des apprentissages économiques et adaptés à sa situation.

Cette proposition incite en fait à un déplacement important de l'attention des intervenants et des apprenants qui sont habitués depuis maintenant longtemps à se préoccuper de façon presque exclusive des tâches globales de lecture et d'écriture, comme se servir de l'information lue ou rédigée pour réaliser des projets. Tout en reconnaissant la pertinence de cette approche et sa contribution à la signifiance et à la motivation, ce guide propose d'élargir le champ d'attention des élèves et des intervenants en incluant *la manière de lire et d'écrire* dans les séances de réflexion qui suivent les activités de communication en classe.

Cependant, on voudra bien tenir compte de ce que ces profils ne sont pas proposés en vue d'une évaluation sommative des compétences développées ou acquises par l'élève ou en vue des étapes de remise des bulletins d'une année scolaire. Ces profils sont proposés pour soutenir à la fois la réflexion de l'enseignant ou l'enseignante et celle de l'élève en ce qui a trait aux contenus (connaissances, stratégies et compétences) et aux activités qui doivent être privilégiés à court terme pour poursuivre la formation d'apprenti lecteur et scripteur de ce dernier. *On doit les considérer comme des indicateurs pour l'évaluation formative et pour l'établissement à tout moment du profil pédagogique de l'élève soutenu par des mesures d'intégration.*

C'est donc pour insister sur ce qui est jugé essentiel et économique pour la progression de l'élève immigrant en grand retard scolaire que le chapitre suivant met en évidence ces profils et en fait l'objet privilégié des activités d'apprentissage en vue du développement continu des compétences à lire et à écrire. L'enseignant ou l'enseignante qui a besoin d'information complémentaire sur les contenus de cet apprentissage pourra consulter avec avantage le programme de formation de l'école québécoise du primaire.

La question de l'oral

Au regard de l'oral, dans ses usages quotidiens, l'élève peu ou pas scolarisé dans sa langue d'origine n'est pas dans une situation différente de ses camarades immigrants nouvellement arrivés qui sont plus scolarisés. Ils doivent tous apprendre le français de tous les jours et la plupart n'ont pas attendu d'entrer à l'école pour le faire. Pour tout dire et pour cette raison, ce guide n'insiste pas de façon particulière sur l'apprentissage de la langue parlée de tous les jours, soit celle des échanges quotidiens qui ont lieu à l'école ou ailleurs. Cela ne veut pas dire que les élèves ne doivent pas être soutenus pour cet apprentissage, mais pour garder à ce guide sa préoccupation première, qui est celle des besoins des élèves peu ou pas scolarisés, il suffira ici de rappeler que l'on peut se référer au programme de formation de l'école québécoise pour consulter les contenus qui concernent les élèves immigrants faisant l'apprentissage du français, (voir, dans le domaine des langues, *Français, Accueil* au primaire et *Intégration linguistique et scolaire* au secondaire).

Cependant, les élèves immigrants déjà scolarisés dans leur langue d'origine, comme on l'a dit ailleurs, ont une culture scolaire qui, même différente de celle d'ici, va les aider à s'adapter aux usages en vigueur dans l'enseignement au Québec. Tel n'est pas le cas des élèves peu ou pas scolarisés qui n'ont qu'une idée très limitée des apprentissages scolaires et de la langue « décontextualisée », plus spécialisée et plus abstraite qui les encadre.

Alors que les interactions quotidiennes dans la nouvelle langue sont plus contextualisées et correspondent souvent à des fonctions langagières déjà acquises dans la langue d'origine (comment s'identifier, se présenter, formuler des souhaits, des besoins et des demandes, rapporter un événement, raconter une histoire, etc.), il en va tout autrement de la langue de l'école liée aux tâches et aux domaines d'apprentissage pour lesquels ces élèves n'ont pas ou ont peu de référents dans leur langue première (le vocabulaire des questionnaires, les énoncés de lois, de règles et de définitions et les termes souvent abstraits qui les caractérisent et le vocabulaire des domaines d'apprentissage, celui des mathématiques par exemple ou celui des sciences et du domaine de l'univers social). C'est bien sûr à l'occasion des activités d'apprentissage propres aux diverses disciplines scolaires qui vont être peu à peu proposées à ces élèves que pourra le mieux être abordé l'apprentissage de cette langue plus décontextualisée, plus spécialisée et qui véhicule souvent des concepts plus abstraits, comme on l'a dit plus haut. L'enseignant ou l'enseignante préoccupé par les besoins de ces élèves prendra bien sûr toutes les précautions qu'exige l'apprentissage de ce vocabulaire et des concepts qu'il véhicule, multipliant surtout les exemples concrets et accessibles, à l'image de ce qui peut être fait pour les enfants des premiers cycles du primaire dans la même situation (voir à ce sujet les concepts traités dans le scénario « *Les essuie-tout* » joint à ce guide).

Par ailleurs, il faut encore préciser ici que l'apprentissage de la langue scolaire invite à l'ouverture et au décloisonnement entre l'oral et l'écrit. En effet, ces concepts nouveaux et les mots pour en traiter apparaissent dans des contextes qui permettent tout autant de les nommer et d'en parler (notamment pour les expliquer) que de les écrire et de les lire en même temps (par exemple, ils sont découverts dans un texte et immédiatement commentés en classe ou encore ils sont évoqués oralement et tout de suite écrits au tableau ou sur une affiche, notamment en vue de leur réutilisation dans une activité écrite). Le traitement simultané ou rapproché de nouveaux mots à l'oral et à l'écrit va de soi pour des élèves qui apprennent en même temps une nouvelle langue et de nouvelles connaissances sur le monde.

Enfin, comme à tous les élèves immigrants, ces situations devront notamment permettre à l'élève peu ou pas scolarisé de se rapprocher toujours davantage de la norme du français correct d'ici.

2.3 - Les connaissances et les habiletés de base dans les domaines de la mathématique, de la science et de l'univers social

De la même manière qu'en communication orale et écrite, il est indispensable que l'élève immigrant peu ou pas scolarisé soutenu par des mesures d'intégration ait l'occasion d'aborder les savoirs essentiels prévus dans les cycles du primaire dans les principaux domaines d'apprentissage autres que celui des langues. Comme en langue, il s'agit d'assurer aux élèves qui en ont besoin les premiers apprentissages dans les domaines de la mathématique, de la science et de l'univers social. Il ne s'agit pas, encore une fois ici, de reprendre tous les cycles du primaire, mais bien plutôt d'amorcer, dans le contexte de mesures d'intégration adaptées localement aux besoins de chacun, l'acquisition des connaissances, des concepts et des compétences fondamentales pour soutenir l'intégration progressive aux cours ordinaires du secondaire dans ces domaines. On touche ici à des champs de contenus aussi importants que, par exemple, en mathématique, la numération et les opérations de base, les mesures linéaires, les angles, la surface, le périmètre et les compétences de base en résolution de problèmes; en science, la démarche expérimentale et dans le domaine de l'univers social, les notions d'orientation et les conventions qui concernent les cartes géographiques, ainsi que les compétences minimales nécessaires pour s'en servir.

Comme pour la communication orale et écrite, des propositions de contenus sont soumises concernant la mathématique dans le chapitre suivant. Quant à la science et à l'univers social, des scénarios d'activités d'apprentissage décloisonnées et reliées au domaine de la langue sont proposés en annexe comme exemples de ce qui peut être fait en classe.

2.4 - Les facteurs affectifs et motivationnels

La manière d'être et de faire de l'école d'ici

Comme chacun sait, la motivation a une incidence importante sur l'apprentissage. En effet et pour dire les choses simplement, l'attention et les efforts déployés par l'élève dans les activités d'apprentissage qu'on lui propose dépendent toujours très fortement, sinon exclusivement, de sa motivation.

Toutefois, les sources de la motivation scolaire peuvent avoir des composantes fortement culturelles. Par exemple, les parents québécois et la société québécoise, comme la plupart des sociétés alphabétisées, considèrent la réussite scolaire comme une valeur importante, et cela a une incidence considérable sur la motivation des élèves. Néanmoins, les parents québécois et la société québécoise manifestent aussi une inquiétude croissante concernant le décrochage et l'échec scolaire.

Une des avenues privilégiées par le monde scolaire pour remédier à la situation consiste à tenter d'intéresser davantage l'élève aux activités d'apprentissage et à lui donner des moyens pour les réussir (stratégies de régulation, de dépannage, de résolution de problème, de coopération, etc.).

C'est ainsi que l'on pense que la motivation de l'élève sera d'autant plus forte qu'il ou elle pourra :

- *percevoir l'utilité de ce qu'on lui fait apprendre*, d'où l'importance de lui proposer des activités signifiantes et authentiques et de lui faire acquérir des savoirs utiles sur le plan personnel qui vont lui permettre de mieux réussir les activités d'apprentissage, comme les stratégies de compréhension de textes ou de résolution de problèmes;

- *percevoir qu'il est capable de faire les apprentissages proposés et qu'il peut, avec l'aide de l'école, réussir*, d'où, d'une part, l'orientation vers l'évaluation formative pour mieux comprendre ses besoins et intervenir de façon plus adaptée et, d'autre part, la vision d'un enseignement centré sur la pratique guidée et l'aide à l'apprentissage, notamment par le choix d'activités qui représentent à tout moment un défi raisonnable.

Il est possible que cette orientation de l'école et de l'apprentissage ne soit pas familière aux élèves immigrants nouvellement arrivés, même quand ils ont peu fréquenté l'école, ainsi qu'à leur famille ou à leur communauté culturelle.

L'école doit certainement se montrer sensible aux interrogations qui peuvent en découler et considérer comme nécessaire de bien expliquer aux élèves ou aux adultes qui en sont responsables les raisons qui motivent ces choix et les manifestations de cette orientation sur les travaux scolaires, par exemple l'importance accrue des textes à lire et à écrire en classe par rapport à la place des exercices relatifs à la langue ou encore le temps consacré à des tâches de résolution de problèmes en mathématique. L'école peut et doit aussi expliquer à l'aide d'exemples réels (des textes écrits ou lus par les élèves pour répondre à des besoins d'information ou pour le plaisir ou encore la démonstration de stratégies qu'on a appliquées et qui ont permis de résoudre un problème) l'effet positif que ces façons de faire peuvent avoir sur les élèves.

Les propositions d'interventions pédagogiques du chapitre suivant prennent en compte cette dimension de l'apprentissage (voir 3.1, 3.2 et 3.3)

Les réactions au retard scolaire

Certains élèves éprouvent un sentiment de frustration devant leur situation, surtout quand ils ont été contraints d'interrompre malgré eux un parcours scolaire bien amorcé dans leur pays d'origine.

Il n'y a pas dans les circonstances de recettes « normatives » qui puissent être généralisées pour soutenir ces élèves, mais des intervenants scolaires ont cerné des pistes et des attitudes qui se sont avérées aidantes.

Pour l'essentiel, ces interventions et ces attitudes peuvent se résumer comme suit :

- avoir des échanges ouverts et suivis avec l'élève et avec sa famille concernant le cheminement scolaire qui peut lui être accessible, à mesure qu'il ou elle progresse;

- à ces occasions, se montrer à la fois empathique et réaliste, et viser avec les intéressés des solutions personnalisées qui permettent d'éviter les décisions faciles (comme le classement automatique en cheminement particulier de type continu);

- à cette fin, acquérir une solide connaissance du système scolaire du Québec, incluant les diverses formations accessibles dès le secondaire et celles qui sont proposées en formation continue ou les cégeps, y compris les formations techniques;

- dans un tout autre registre, prendre soin de faire saisir à l'élève l'importance de son engagement personnel dans ses apprentissages et le rôle des intervenants scolaires dans son cheminement;

- inviter l'élève à collaborer avec l'enseignant à son propre apprentissage, à lui poser des questions quand il ne comprend pas et à lui faire part sans crainte de ses difficultés et des erreurs qu'il ne parvient pas à éviter, ainsi que de ses hypothèses concernant le système de la langue, les mathématiques, la démarche expérimentale en science, etc.;

- profiter de toutes les occasions pour faire prendre conscience à l'élève que l'école est un lieu d'aide à l'apprentissage et qu'il est normal de commettre des erreurs et de s'interroger sur ce qu'il faut apprendre;

- aider également l'élève à prendre conscience de la pertinence de la coopération avec ses pairs au cours des activités d'apprentissage.

Donc, réalisme, empathie et décisions personnalisées sont de circonstance pour ces élèves qui ne doivent pas se sentir happés par une « machine » scolaire peu attentive à leurs besoins et à leurs réactions.

Les enfants de la guerre

Parmi les élèves immigrants que le Québec accueille chaque année dans ses écoles, il s'en trouve certains dont le parcours migratoire a été particulièrement éprouvant. Bien que les expériences de violence physique ou morale souvent traumatisantes ne soient pas l'apanage des seuls élèves en grand retard scolaire, le sujet mérite qu'on s'y arrête un peu à cause des effets possibles sur la disponibilité envers l'apprentissage. On peut évoquer bien sûr la guerre, que des élèves peuvent avoir vécue comme victimes ou même comme acteurs dans certains cas (des enfants même jeunes ont été enrôlés de force dans certains pays et se trouvent actuellement dans nos classes), mais également toutes les formes de violence qui ont exposé des enfants à des situations traumatisantes : la torture et l'assassinat de proches, l'arrestation et la disparition du père ou de la mère, la famine, la destruction du milieu, la déportation et la vie précaire dans les camps de réfugiés, entre autres choses.

Rappelons d'abord que des enquêtes et des analyses ont montré qu'il n'est pas possible de généraliser les conséquences de telles expériences chez les enfants qui les ont vécues. De fait, elles ne provoquent que peu de séquelles chez certains qui vont même parfois se montrer vite

capables, sans que l'on comprenne bien pourquoi, d'être heureux dans leur nouveau milieu, malgré l'horreur vécue. On a même noté que certains enfants développaient en marge de ces expériences des forces nouvelles qu'ils n'auraient pu avoir autrement et qui leur permettent de surmonter leurs traumatismes et de s'adapter à leur nouvelle vie.

Mais, bien sûr, d'autres ont gardé de ces événements pénibles de graves séquelles : sentiment d'incertitude, anxiété, méfiance envers les adultes, panique dans certains cas (passage d'un avion à basse altitude, alarme qui se déclenche, visite d'un policier, etc.). Ces élèves peuvent vivre des impressions d'irréalité par rapport à l'école et afficher ainsi peu de disponibilité envers l'apprentissage scolaire.

Que peut faire l'école pour reconnaître ces élèves et tenter de les aider? Il n'y a, aux dires des spécialistes, aucune solution « normative » susceptible d'être généralisée. Mais l'enseignante ou l'enseignant sensible aux besoins de ces enfants pourra consulter avec profit l'excellente synthèse réalisée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal* (se référer à la bibliographie). Il ou elle y trouvera une information aidante et à la portée de l'école qui l'aidera à repérer ces élèves et à les soutenir dans leurs particularités et leurs besoins. Ces pistes, au demeurant, sont souvent celles que les milieux concernés ont eux-mêmes cernées de façon empirique au cours des années. La liste qui suit en fournit un bon aperçu :

- L'école devrait être pour l'élève un milieu sécurisant et organisé, dans lequel les adultes ont des attentes claires et constantes et une attitude aidante.

- L'école devrait être compréhensible et prévisible pour que l'élève et, éventuellement sa famille, aient des points de repères et sachent où aller et comment faire en toutes circonstances; elle devrait avoir une « routine » qui puisse donner à l'élève un sentiment de prise en charge et de sécurité.

- L'école devrait établir des partenariats avec le milieu communautaire et familial des élèves et harmoniser ses interventions de soutien avec les personnes-ressources.

- L'école devrait offrir à ces élèves tout un éventail d'activités créatrices comme le théâtre, la photographie, la danse, la musique, la création poétique, etc. pour permettre l'expression d'expériences heureuses ou malheureuses.

- L'école devrait aussi favoriser des d'activités telles que le sport et les sorties organisées dans divers milieux.

- L'école devrait valoriser le pays et la langue d'origine des élèves.

Encore ici, réalisme, empathie et attentions personnalisées sont de circonstance pour ces élèves, qui doivent trouver à l'école une place pour exprimer ce qu'ils ont vécu et reprendre confiance en la vie au besoin.

3 – Propositions pour l'intervention auprès des élèves

3.1 - Les usages socioculturels et scolaires en communication écrite

Buts poursuivis par l'enseignant ou l'enseignante
Aider l'élève à se familiariser avec les usages socioculturels et scolaires de l'écrit.

Contenus privilégiés
À l'occasion de divers contacts avec l'écrit (activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et explorations organisées ou spontanées du monde de l'écrit), l'élève doit pouvoir se sensibiliser peu à peu aux aspects de la culture de l'écrit qu'évoquent les questions suivantes :

- Où trouve-t-on des textes?
  À la maison, dans les dépanneurs, dans les bibliothèques publiques ou scolaires, dans les salles d'attente, dans certains restaurants, dans les gares, dans les salles de classe, dans les ordinateurs et Internet, dans les librairies, etc.

- Sous quelles formes les trouve-t-on (genres et supports)?
  Journaux, magazines, livres (romans, biographies, recueils de nouvelles ou de poésie, livres d'histoire, de science, etc.), ouvrages de consultation (encyclopédies, dictionnaires, grammaires, atlas, manuels scolaires, etc.), agendas scolaires, albums, bandes dessinées, publicités (affiches et dépliants), posologies, horaires, instructions, etc., mais aussi documents personnels rédigés à la maison (journal personnel, recueils de recettes familiales, lettres, messages, cartes de vœux, etc.), au travail, en vacances, etc. N.B. : ne pas oublier les supports électroniques.

- Qui les écrit et pourquoi?
  Des publicistes qui veulent nous influencer, des auteurs de romans qui veulent nous divertir, des spécialistes (de l'art, de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, des sciences, etc.) qui veulent nous instruire, des journalistes qui veulent nous informer, des enseignants, des amis, des parents, etc.

- Quand lit-on et pourquoi?
  En tout temps : pour s'instruire à l'école ou ailleurs, le matin pour s'informer, pour passer son temps libre, pour se divertir les soirs et les week-ends, pour répondre à des besoins urgents, etc.

- Quand écrit-on et pourquoi?
  Pour informer, instruire, divertir, influencer, etc., pour réagir à une opinion, pour transmettre un message, pour étudier (prendre des notes, les réorganiser, faire des résumés, etc.), pour agir (pense-bêtes, listes de choses à faire, etc.), pour postuler un emploi (formulaire, curriculum vitae), pour le plaisir de raconter, d'inventer des histoires et de créer des mondes, des personnages, etc., pour jouer avec les mots, etc.

- Comment écrit-on?
  Les mots sont espacés et ils s'écrivent et se lisent de gauche à droite, et de haut en bas; les pages qui se côtoient se lisent et s'écrivent aussi de gauche à droite; lire et écrire est possible dans la mesure où chacun (le lecteur comme le scripteur) respecte suffisamment un code linguistique précis (tracé des lettres, orthographe des mots, accords, syntaxe, conjugaison des verbes, concordance des temps et modes, choix pertinents de mots et de catégories qui conviennent aux énoncés, etc.); l'information est organisée, ce qui contribue à la rendre compréhensible.

Aspects méthodologiques

- Organiser des activités qui vont permettre aux élèves de découvrir progressivement la diversité des écrits et des supports de l'écrit, tant à l'école que dans la vie de tous les jours.

  - Lire à haute voix des textes et des ouvrages divers, en tout ou en partie, et faire prendre conscience aux élèves, par objectivation, des aspects touchés par les questions posées plus haut.

  - À ces occasions, inciter les élèves à commenter les contenus et, le cas échéant, les illustrations des textes : émotions suscitées par un récit, réactions personnelles à un texte d'opinion ou un texte poétique, pertinence de l'information d'un texte utilitaire, mais également, pour ceux et celles qui perçoivent ces nuances, qualité de l'écriture et de l'organisation de l'information, par exemple.

  - Inciter les élèves, même ceux et celles qui savent peu lire, à apporter à l'école les écrits ou les livres qui les ont intéressés ou qui ont piqué leur curiosité et les aider à en faire la présentation à leurs camarades; inciter ceux-ci à réagir et les soutenir dans leurs échanges au besoin; à l'occasion, surtout en début d'apprentissage, laisser les élèves apporter des livres dans leur langue d'origine et, si possible, présenter des équivalents français, des bandes dessinées, par exemple.

  - Faire fréquenter la bibliothèque scolaire s'il en existe une et prévoir diverses explorations : système de classification, présentation d'ouvrages divers, etc.

  - Prévoir un coin de lecture et une bibliothèque dans la classe si l'espace le permet; y déposer si possible les journaux de la région et passer les nouvelles en revue avec les élèves.

- Profiter également des activités d'apprentissage signifiantes de lecture et d'écriture pour aborder les questions posées plus haut.

- Organiser des séances de lecture silencieuse, si possible quotidiennes, qui vont permettre même à ceux et celles qui savent à peine lire d'explorer des textes et de repérer ceux qui les intéressent; à ces occasions, leur proposer un modèle d'adulte qui lit et inclure ses propres lectures dans les échanges qui suivront sur le sujet.

- Proposer aussi aux élèves un modèle d'adulte qui écrit; chaque fois que des activités thématiques ou autres le justifient, composer devant eux ou pour eux des textes divers, sur transparent par exemple, ou au tableau, à l'écran d'un ordinateur, sur une affiche, etc.

- Ne pas faire de ces contenus une « matière » à apprendre ou un préalable à l'apprentissage plus formel de la communication écrite; ces activités visent d'abord et avant tout à familiariser les élèves avec les manifestations diverses de la place qu'occupe l'écrit dans une société comme la nôtre et peuvent très bien s'insérer dans le continuum des activités plus systématiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

- Si possible, demander aux élèves de comparer leurs découvertes avec les connaissances qu'ils auraient déjà de ces questions dans leur langue d'origine.

- Au fil de ces activités, faire apprécier l'importance de l'écrit dans la vie scolaire et sociale, notamment en réfléchissant à ce que la disparition de l'écrit changerait pour nous tous.

3.2 - Les apprentissages premiers en communication orale et écrite

Bien que l'on doive bien sûr accompagner et soutenir l'élève en grand retard scolaire qui apprend à parler le français, cette partie du guide va plutôt insister délibérément sur l'apprentissage du français écrit. Plusieurs motifs peuvent être invoqués pour justifier ce choix. D'abord, et contrairement à l'oral dont l'apprentissage commence pour les jeunes immigrants dès leur arrivée dans leur nouveau pays, l'école est le lieu socialement reconnu pour l'apprentissage de la langue écrite et on s'attend à ce qu'elle perpétue cette tradition pour ces élèves. De plus, les élèves nouvellement arrivés en grand retard scolaire ne se trouvent pas dans une situation particulière au regard de l'oral par rapport à leurs camarades allophones plus scolarisés, si bien que les propositions du programme de formation de l'école québécoise (voir *Français, Accueil* au primaire et *Intégration linguistique et scolaire* au secondaire) concernant la langue orale pourront suffire à l'orientation des interventions pédagogiques pour tous ceux et celles qui font l'objet de mesures de soutien à l'apprentissage du français.

Cependant, en lecture comme en écriture, les élèves peu ou pas scolarisés se trouvent dans une situation qui justifie certainement dans les pages de ce guide un traitement particulier et complémentaire du programme. En fait, l'initiation à la lecture et à l'écriture comporte des exigences pédagogiques qui méritent qu'on s'y arrête, surtout quand on est un enseignant ou une enseignante du secondaire qui n'a pas eu l'occasion de montrer à lire et à écrire à des apprentis des premiers cycles du primaire.

Pour toutes ces raisons, c'est ainsi pour la lecture et l'écriture que l'on trouvera des propositions dans cette section du guide.

L'exposé comportera deux temps distincts :

- on présentera d'abord des stratégies de lecture et d'écriture, parce que, tel que le préconise le programme de formation de l'école québécoise, elles constituent des habiletés intellectuelles indispensables pour ces domaines de compétence;
- on présentera ensuite des contenus notionnels, en l'occurrence les connaissances relatives au code écrit, sur lesquelles repose l'application de ces stratégies.

Ce n'est cependant que pour des raisons de clarté qu'une telle distinction est utile. En effet, les stratégies et les connaissances sont mobilisées de façon simultanée et intimement liées au moment de lire et d'écrire, si bien qu'on ne saurait apprendre à l'école les unes sans les autres.

Les stratégies de lecture et d'écriture

Buts poursuivis par l'enseignant ou l'enseignante

Aider au développement graduel des compétences en lecture et en écriture, par le développement de stratégies de compréhension et de production de textes oraux et écrits simples adaptés aux besoins scolaires et sociaux de l'élève immigrant en grand retard scolaire.

Contenus privilégiés

Les stratégies sont ci-après décrites selon des *profils* qui aident à comprendre le développement continu caractéristique des compétences en lecture et en écriture chez les apprentis. Ces *profils* sont proposés comme repères pour guider l'enseignant ou l'enseignante et l'élève concernant les besoins de ce dernier tout au long de son apprentissage. Ces profils *ne correspondent pas* aux étapes d'émission du bulletin scolaire.

En lecture

Profil 1 : le débutant ou la débutante

❑ Comprendre les mots des textes lus

- Combiner divers indices déjà connus :
  - des indices visuels (mots affichés ou disponibles autrement);
  - des indices grapho-phonétiques (les lettres vues et leur combinaison en syllabes);
  - des indices sémantico-syntaxiques (le contexte, c.-à-d. le sujet traité et les connaissances qu'en a l'apprenti lecteur ou l'apprentie lectrice; le vocabulaire français oral qu'il ou elle connaît sur le sujet; le sens de ce qui vient d'être lu, les illustrations et la place du mot dans la phrase);
  - des indices morphologiques (les terminaisons des verbes déjà vues).

- Vérifier la pertinence des mots déchiffrés en tenant compte du contexte (le sujet traité et les connaissances qu'en a l'apprenti lecteur ou l'apprentie lectrice et le sens de ce qui vient d'être lu).

- Si des mots restent indéchiffrables, poursuivre la lecture et essayer de faire des « ponts » entre les mots qui précèdent et suivent pour tenter de les deviner.

- Si un mot déchiffré est inconnu :
  - tenter d'en deviner le sens, en français ou dans sa langue d'origine, même approximativement, à l'aide du contexte;
  - en cas d'échec, tolérer l'ambiguïté et poursuivre la lecture ou demander de l'aide.

❑ Construire le sens des phrases simples des textes qu'il lit

- Reconnaître la délimitation des phrases à l'aide d'indices tels que les majuscules, les points et les espaces.

- Tenter d'en établir le sens, au moins de celles qui sont courtes et qui correspondent aux affiches des phrases de base déjà produites en classe; à cette fin, associer divers indices et connaissances déjà acquises :
  - chercher à déterminer de quoi ou de qui on parle (le thème) et à le distinguer de ce que l'on en dit (le prédicat);
  - combiner le moyen précédent avec sa connaissance de l'ordre des mots dans les phrases de base;
  - s'appuyer sur le contexte (le sujet traité et les connaissances qu'en a l'apprenti lecteur ou l'apprentie lectrice et le sens de ce qui vient d'être lu);
  - poursuivre la lecture et faire ensuite des « ponts » entre ce qui précède et suit une phrase pour tenter d'en deviner le sens global;
  - au besoin, revoir les affiches de la classe ou consulter son carnet personnel concernant les phrases de base et comparer l'organisation de celles-ci avec celles que l'on essaie de lire dans un texte;
  - en cas d'échec, tolérer l'ambiguïté et poursuivre la lecture ou demander de l'aide.

Profil 2 : le débutant ou la débutante en vitesse de croisière

Commentaire :
Le processus d'apprentissage étant continu, l'élève s'emploie encore ici à décoder les mots et à construire le sens des phrases comme décrit dans le profil précédent. Mais le contact fréquent avec des mots usuels lui permet déjà d'en reconnaître sans peine un nombre de plus en plus important, ce qui augmente de façon notoire sa vitesse de lecture et lui permet de s'attarder davantage à l'information qu'il cherche en lisant.

- **Reconnaître, instantanément, les mots souvent vus dans les textes lus**

- **Dans le cas contraire, continuer de déchiffrer les mots comme le fait le lecteur débutant ou la lectrice débutante (voir ci-dessus).**

- **Construire le sens des phrases simples des textes lus comme le fait le lecteur débutant ou la lectrice débutante (voir ci-dessus).**

- **Au besoin, dans le cas de phrases plus complexes par exemple, tenter de reconnaître des groupes de mots et d'en dégager une phrase de base, en combinant divers indices tels que :**
  - les liens établis par les mots de liaison (et, ou, avec, mais, de, depuis, etc.);
  - les marques du pluriel et du féminin déjà étudiées;
  - la ponctuation à l'intérieur de la phrase (virgules, deux-points, etc.) et des éléments comme les parenthèses et les guillemets.

Profil 3 : le lecteur ou la lectrice intermédiaire

- **Continuer de lire les mots et de construire le sens des phrases des textes lus comme décrit dans les profils précédents.**

- **Faire des liens entre les phrases et découper le texte en séquences à partir d'indices et de connaissances comme :**
  - les connecteurs interphrases (de plus, pendant ce temps, plus tôt, par contre, etc.);
  - les procédés de reprise de l'information au moyen de termes substituts (les pronoms, les synonymes, les répétitions, etc.);
  - le schéma du récit dans le cas d'un texte narratif;
  - la présence de paragraphes ou d'autres indices (encadrés, numérotations, mises en évidence diverses de l'information et indications explicites) relatifs à la structure du texte.

- **Trouver l'information recherchée compte tenu de l'intention de lecture, par repérage ou par inférence; au besoin, regrouper cette information.**

- **Lorsque des difficultés de compréhension surgissent, essayer de se dépanner par divers moyens :**

- **Concernant les mots ou les expressions :** attribuer un sens approximatif aux mots et aux expressions qui causent problème en ayant recours au contexte ou, selon le cas, à sa connaissance de la structure des mots (préfixes, suffixes et familles de mots); si le projet de lecture l'exige, attribuer un sens précis à un mot inconnu par le recours à des sources externes fiables (dictionnaires, glossaires, etc.).

- **Concernant les phrases ou les paragraphes :** exécuter des manipulations (soustraire, déplacer, ajouter ou substituer des segments) sur les phrases ou les paragraphes qui causent problème et en évaluer les effets sur le sens (reconnaître par exemple les segments qui ne peuvent être enlevés d'une phrase et se questionner sur leur rôle — groupe du nom qui définit de qui ou de quoi on parle; groupe du verbe qui définit ce qu'on en dit, etc.).

- Analyser plus formellement la contribution des phrases et des paragraphes à la cohérence du texte (À quoi sert cette phrase? Pourquoi l'auteur l'a-t-il écrite? Que se passerait-il si on enlevait ce paragraphe? Pourrait-on quand même comprendre le message, l'information ou l'histoire?)

Profil 4 : le lecteur ou la lectrice efficace

Commentaires : La compétence dont fait preuve le lecteur ou la lectrice scolaire efficace, si elle est poussée, ne couvre pas toutes les conduites qui caractérisent le lecteur averti. Par exemple, la compétence à interpréter la portée de l'information compte tenu des valeurs personnelles, socioculturelles, historiques, etc. que l'on décèle à la lecture est hors de propos dans le contexte de l'enseignement de la lecture aux élèves immigrants peu ou pas scolarisés. Plus précisément, il revient à l'enseignant ou l'enseignante d'aborder ces questions quand cela est indispensable à la compréhension des contenus et de guider les élèves en conséquence. Au besoin, on consultera avec avantage le programme de formation de l'école québécoise au secondaire, en *Français, langue d'enseignement*, et en *Intégration linguistique, scolaire et sociale*.

Le lecteur ou la lectrice efficace fait preuve d'une compréhension plus exhaustive de l'information des textes lus et sait gérer de façon autonome ses pratiques de lecture.

- **Préparer sa lecture**

- Si utile, en situation de lecture studieuse par exemple (lire pour apprendre, dans une discipline autre que la langue), clarifier ses attentes pour encadrer et diriger son attention et se donner des intentions claires; si nécessaire, les préciser et en faire la liste.

- Au besoin, survoler le texte pour avoir un aperçu de son contenu et de sa structure.

- **Lire le texte (en entier ou les passages utiles au repérage de l'information recherchée selon le projet) et exécuter la tâche prévue.**

- À cette fin, continuer de lire les mots et de reconstruire le sens des phrases et des paragraphes comme décrit dans les profils précédents.

- Continuer de découper le texte en séquences comme indiqué dans le profil précédent et, selon le projet de lecture, reconnaître sa structure globale et l'organisation du contenu à l'aide de connaissances telles que :
  - la notion de schémas textuels (narratifs, descriptifs, argumentatifs et explicatifs);
  - la notion de séquences dominantes et de séquences insérées.

❑ **Vérifier sa compréhension par divers moyens :**

- Dégager, après chaque paragraphe, chaque segment de texte, l'information dominante.
- Résumer ce qui a été lu.
- Schématiser le contenu.
- Faire le bilan de sa lecture à mesure qu'elle progresse compte tenu de son intention (La partie du texte qui vient d'être lue contient-elle l'information recherchée?).

❑ **Lorsque des difficultés de compréhension surgissent, essayer de se dépanner par les moyens décrits dans le profil précédent.**

En écriture

Profil 1 : le débutant ou la débutante

❑ **Écrire les mots des textes à rédiger**

- Choisir ses mots en tenant compte du projet de rédaction et de ses connaissances :
  - copier avec exactitude ceux qui sont disponibles (affiches, textes déjà écrits, carnets personnels, etc.);
  - pour les mots qui ne sont pas disponibles, avoir recours à d'autres moyens de dépannage tel que les écrire temporairement de façon phonétique, en français ou dans sa langue maternelle, ou encore en faire le dessin.
- Une fois la rédaction terminée, revenir aux mots incertains, écrits au son ou dessinés, et en vérifier selon le cas la pertinence ou l'orthographe auprès d'une autre personne (enseignant ou enseignante, adulte de l'école, élève plus avancé, etc.).
- Si le contexte ne permet pas de vérifier les mots incertains (contraintes de temps ou d'accessibilité à une ressource), tolérer l'ambiguïté, quitte à corriger plus tard (quand l'enseignant ou l'enseignante aura du temps par exemple, ou lors d'un retour sur l'activité).

❑ **Écrire les phrases des textes à rédiger**

- Disposer ses mots selon la norme usuelle du français écrit : de gauche à droite, de haut en bas, en suivant les lignes déjà imprimées sur les feuilles qui servent à la rédaction.

- Respecter la norme syntaxique des phrases de base à rédiger (déterminant + nom + verbe; déterminant + nom + adjectif + verbe).

- Marquer la délimitation des phrases au moyen d'une majuscule et d'un point.

- Après la rédaction, relire ses phrases et s'assurer que les mots sont en ordre et qu'il n'en manque aucun.

- À cette fin, combiner divers indices et connaissances :
  - compétences déjà acquises à l'oral;
  - connaissances du sujet;
  - connaissances relatives à l'ordre des mots;
  - connaissances relatives à la construction du sens des phrases : présence d'un groupe du nom et d'un groupe du verbe et rôle sémantique de ces groupes (thème et prédicat);
  - affiches de classe ou carnet personnel concernant ces connaissances (ordre des mots et construction du sens).

- En cas d'incertitude, dans le cas d'énoncés plus longs ou plus complexes par exemple, demander l'aide d'une autre personne (enseignant ou enseignante, adulte de l'école, élève plus avancé, etc.).

- Si le contexte ne permet pas d'obtenir de l'aide (contraintes de temps ou d'accessibilité à une ressource) tolérer l'ambiguïté, quitte à corriger plus tard.

Profil 2 : le débutant ou la débutante en vitesse de croisière

Commentaire : Le processus d'apprentissage étant continu, l'élève s'emploie encore ici à écrire les mots et les phrases des textes à rédiger comme décrit dans le profil précédent. Mais la réutilisation régulière de mots usuels dans les textes rédigés lui permet déjà d'en écrire de mémoire un nombre de plus en plus important et de tracer les lettres avec une aisance croissante. L'élève peut ainsi s'attarder davantage à l'information qu'il ou elle veut transmettre en écrivant.

❑ **Écrire de mémoire, spontanément, les mots souvent utilisés dans les textes rédigés.**

❑ **Si ce n'est pas possible, continuer d'écrire les mots comme le fait le scripteur débutant (voir le profil précédent).**

❑ **Écrire les phrases des textes rédigés comme le fait le scripteur débutant ou la scripteure débutante (voir le profil précédent).**

- **Au besoin, dans le cas d'énoncés plus longs ou plus complexes par exemple, tenter de distinguer et de marquer des groupes de mots et de les rattacher entre eux, à l'aide de moyens et de connaissances tel que :**
  - les liens établis par des mots de liaison connus (et, ou, avec, mais, de, depuis, etc.);
  - les marques du pluriel et du féminin déjà étudiées;
  - la ponctuation à l'intérieur de la phrase (virgules, deux-points, etc.) et des marques comme les parenthèses et les guillemets;
  - la composition de base des groupes du nom et du verbe;
  - les affiches de classe et les carnets personnels qui traitent des sujets en cause.

- En cas d'incertitude, demander l'aide d'une autre personne (enseignant ou enseignante ou élève plus avancé).

- Si le contexte ne permet pas d'obtenir de l'aide (contraintes de temps ou d'accessibilité à une ressource) tolérer l'ambiguïté, quitte à corriger plus tard.

- **Faire des liens entre les phrases à partir de connaissances telles que :**
  - les connecteurs interphrases (de plus, pendant ce temps, plus tôt, par contre, etc.);
  - les procédés de reprise de l'information au moyen de termes substituts (les pronoms, les synonymes, les répétitions, etc.).

- En cas d'incertitude, demander l'aide d'une autre personne (enseignant ou enseignante ou élève plus avancé).

- Si le contexte ne permet pas d'obtenir de l'aide (contraintes de temps ou d'accessibilité à une ressource) tolérer l'ambiguïté, quitte à corriger plus tard.

Profil 3 : le scripteur ou la scripteure intermédiaire

- **Continuer d'écrire les mots et les phrases comme décrit dans les profils précédents.**

- **Continuer aussi de faire des liens entre les phrases comme décrit dans le profil précédent.**

- **Choisir, à mesure que le texte avance, l'information qui correspond à l'intention de rédaction de départ.**

- **Dans le cas d'un texte narratif, regrouper l'information en séquences en s'appuyant sur le schéma du récit (situation initiale, élément déclencheur, épisodes, dénouement et retour (facultatif) à la situation initiale).**

- **Lorsque des difficultés de rédaction surgissent, essayer de se dépanner par des moyens tels que :**

- Déterminer rapidement si des solutions sont accessibles sans retarder le processus de création du texte; après quelques secondes d'essai (au maximum une minute), si la difficulté n'est pas surmontée, en évaluer l'importance pour la poursuite de la rédaction; selon le cas, continuer à chercher une solution (voir ci-après) ou mettre une note (aide-mémoire) en marge et poursuivre la rédaction.

- Une fois la rédaction terminée, revenir aux difficultés identifiées pour tenter de les atténuer :

Quand la difficulté concerne le sens et la formulation du texte :

- s'il s'agit d'un mot ou d'une expression au sens incertain, le ou la vérifier au moyen des outils de référence disponibles;
- s'il s'agit d'une phrase ou d'un paragraphe dont le sens est incertain, exécuter des manipulations (enlever, déplacer, ajouter ou substituer des mots ou des segments) et en évaluer les effets sur le sens (reconnaître, par exemple, que le déplacement d'un mot clarifie une phrase, que l'ajout d'une phrase dans un paragraphe le rend plus facile à comprendre, etc.);
- s'il s'agit d'une phrase ou d'un paragraphe dont le rôle est incertain, analyser plus formellement leur contribution à la cohérence du texte (À quoi sert cette phrase dans le texte? Pourquoi l'ai-je écrite là? Que se passerait-il si ce paragraphe était enlevé? Pourrait-on quand même comprendre le message, l'information? Où cette phrase pourrait-elle être replacée?).

Quand la difficulté concerne la grammaire, la syntaxe, l'orthographe des mots ou les règles :

- tenter de définir la nature de la difficulté (terminaison d'un verbe, par exemple, ou accord à faire, ordre des mots (la place d'un adjectif, par exemple), redoublement d'une lettre dans un mot, etc.);
- consulter les affiches et les outils de référence disponibles;
- si la solution n'est toujours pas trouvée, consulter une tierce personne (enseignant ou enseignante, adulte de l'école, élève plus avancé, etc.); si l'occasion est propice, lui demander comment elle procède pour déterminer la nature d'un problème, comment elle cherche et trouve la solution pertinente, etc.;
- si le contexte ne permet pas d'obtenir de l'aide (contraintes de temps ou d'accessibilité à une ressource) tolérer les incertitudes, quitte à corriger plus tard.

Profil 4 : le scripteur ou la scripteure efficace

Le scripteur ou la scripteure efficace en milieu scolaire fait preuve d'une compétence plus étendue à produire un texte cohérent dont l'information est bien structurée et sait gérer de façon autonome ses pratiques d'écriture.

❑ **Préparer sa rédaction**

- Clarifier son intention et au besoin la préciser (aspects, sous-aspects, etc.).
- Évaluer ses connaissances sur le sujet; au besoin, rechercher de l'information supplémentaire avant de commencer la rédaction.
- Si le sujet est complexe ou la quantité d'information à traiter importante, faire un plan sommaire ou détaillé.

❑ **Écrire son texte en tenant compte de sa préparation et des compétences déjà acquises en rédaction**

- Continuer d'écrire les mots, les phrases et les paragraphes (s'il y a lieu) comme décrit dans les profils précédents.

- Marquer les ruptures et les continuités entre les phrases et les paragraphes par des moyens tels que :
  - les connecteurs (de plus, pendant ce temps, plus tôt, par contre, etc.);
  - les procédés de reprise de l'information au moyen de termes substituts (les pronoms, les synonymes et les répétitions).

- Structurer à mesure l'information en séquences; à cette fin, la regrouper par aspects (textes courants utilitaires) ou par étapes (textes narratifs), en s'appuyant sur des moyens et des connaissances tels que :
  - les schémas textuels (narratifs, argumentatifs, explicatifs et descriptifs);
  - la notion de séquence dominante et de séquence insérée;
  - les éléments de mise en page tels que les paragraphes, les encadrés, les numérotations et les techniques diverses de mise en évidence de l'information;
  - les indications explicites sur la structure d'un texte.

❑ **Lorsque des difficultés de rédaction surgissent, essayer de se dépanner par les moyens décrits plus haut (cf. le scripteur intermédiaire).**

❑ **S'assurer, pendant et après la rédaction, de la qualité de la production par des moyens tels que :**

- Faire des pauses pour vérifier la progression du texte :
  - au regard de l'intention et du plan initial, s'il y en a un;
  - au regard de la cohésion linguistique et de la cohérence du contenu (ruptures et continuités, en lien avec le découpage en séquences de l'information);
- Une fois la rédaction terminée, relire son texte, si possible à haute voix, pour en vérifier la fluidité et la cohérence; au besoin faire des modifications.

À l'oral

Bien qu'aucune description de profil de compétence ne soit proposée pour l'oral (en voir les raisons au chapitre précédent), il faut insister sur l'importance de ce volet de l'apprentissage du français et sur la nécessité d'en assurer le développement en interaction constante avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

On pourra toutefois tenir compte des indications générales qui suivent pour soutenir les élèves et orienter leur réflexion au regard de l'évolution de leurs besoins et de leurs compétences.

Champs d'intervention indicatifs pour l'objectivation des pratiques interactives à l'oral

- Stratégies contextualisées :
  - contact visuel, mimique, posture, geste, etc.;
  - recours à des dessins, des affiches, des images, etc.;
  - recours à des mots de sa langue d'origine;
  - demande d'aide à un membre de son équipe, à un ou une camarade ou une autre personne.

- Énonciation et éléments prosodiques :
  - intonation, débit, rythme et volume de la voix;
  - articulation, prononciation et accentuation;
  - liaisons et élisions;
  - vocabulaire : mots fréquents et expressions idiomatiques (battre à plate couture, tomber sur un os, travailler d'arrache-pied, etc.);
  - syntaxe (ordre des mots, incluant les mots-outils tels que les prépositions, les conjonctions, les pronoms et certains adverbes comme *mais, puis*, etc.);
  - règles de la conversation (tour de parole, respect du sujet, prise en compte de ce qui est dit, etc.);
  - variétés des discours (schémas du récit, de la description, de l'argumentation et de l'explication; procédés poétiques et jeux de mots).

- Variétés de langue (*et non pas* : « niveaux de langue » et les jugements qui accompagnent ce concept; l'idée de « variétés de langue » met plutôt l'accent sur les usages langagiers *en fonction du contexte*) : familière et formelle.

- Stratégies énonciatrices en fonction du contexte et des buts poursuivis (par exemple, suggérer au lieu d'exiger, avoir recours à l'humour pour faire passer une critique, avoir recours à des formules de politesse, etc.).

Note : Ces aspects de l'interaction langagière peuvent être objectivés tant en compréhension qu'en production (écouter et parler).

Aspects méthodologiques

❑ Miser sur l'entraînement à interagir en français

- Comme première proposition, un rappel facile : *« C'est en forgeant qu'on devient forgeron »*...Pour que les élèves apprennent à interagir en français, à l'oral comme à l'écrit, il doit y avoir davantage de situations de communication authentiques que d'activités d'acquisition de connaissances ou d'exercices.

  Pourquoi? Parce que les actes de communication authentiques exigent la coordination simultanée d'une quantité importante de connaissances diverses (depuis la manière de tracer les lettres, quand par exemple on rédige un texte, jusqu'au découpage du message en séquences cohérentes en passant par les liens entre les phrases et le respect de l'orthographe des mots, pour ne citer que ces aspects), et *que cette coordination ne pourra jamais se produire par la multiplication d'exercices distincts qui ne mettent pas ces composantes en contact.*

❑ Miser sur l'approche communicative et sur le développement de la littératie

- Apprendre une autre langue, *ce n'est donc pas* d'abord et avant tout acquérir une quantité plus ou moins importante de connaissances sur son système pour ensuite les investir dans des actes de communication authentiques. Apprendre une autre langue, même à l'école et même si cette connaissance est indispensable, *c'est tout de suite* essayer de se servir de cette langue pour ses besoins de communication.

  Pourquoi? Parmi les réponses possibles à cette question, disons surtout que c'est :
  - pour soutenir la motivation en fonction des besoins et des champs d'intérêt des élèves en matière d'interaction : « Faire éprouver l'utilité de ce qui est appris »;
  - pour diriger l'attention de l'élève et l'aider à se concentrer sur des aspects rentables pour la maîtrise d'une nouvelle langue (par exemple, l'importance de vérifier si l'interlocuteur ou l'interlocutrice a compris ce qu'on essaie de lui dire ou encore d'utiliser le bon connecteur dans des énoncés comme « J'arrive à l'école/J'arrive de l'école » ou la place et le rôle de l'intonation dans un énoncé);
  - pour minimiser l'acquisition de connaissances inertes sur la langue (ce sont des connaissances qu'on possède réellement, mais dont on ne connaît pas l'utilité réelle ou dont on n'a jamais expérimenté les applications fonctionnelles).

En même temps qu'elle est objet d'études, la langue est un moyen d'interaction avec les autres.

Concernant l'écrit, l'expérience de l'interaction dans l'apprentissage est d'autant plus primordiale que nous vivons dans une société où la langue écrite occupe une place prépondérante. La littératie, c'est cela : apprendre en découvrant à mesure ce que donne le pouvoir de lire et d'écrire dans une société où l'écrit occupe une place importante, découvrant aussi l'avantage d'apprendre la langue orale pour s'intégrer de façon satisfaisante dans la société d'accueil.

- En conséquence, les situations de communication orale et écrite doivent être authentiques ou du moins réalistes, c'est-à-dire que :
  - les élèves doivent avoir des raisons de communiquer et des attentes précises avant de s'engager dans des interactions orales et écrites; ces attentes doivent être les mêmes que celles de la vie : s'informer, se détendre, agir, réagir, transmettre de l'information, exprimer des opinions ou des goûts, etc.;
  - ces attentes doivent être signifiantes, c'est-à-dire s'inscrire plus largement dans un projet qui a du sens pour les élèves

    Commentaire : Pour les élèves immigrants en grand retard scolaire, les occasions de communication signifiante sont multiples et plutôt faciles à relever. Ces élèves ont en effet tout à apprendre du Québec, de sa manière de vivre, de travailler, de s'amuser, d'étudier, de structurer ses institutions, sur ses services culturels, de santé, de protection, etc.;
  - dans le cas de la lecture, les textes doivent aussi être authentiques ou réalistes :
    - journaux, revues, magazines pour adolescents ou enfants, albums, etc.;
    - dépliants publicitaires ou informatifs;
    - manuels scolaires : mathématique, science, art, univers social, etc.;
  - dans le cas de la rédaction, les destinataires doivent être authentiques ou du moins plausibles (ne pas choisir des destinataires invraisemblables parce qu'il faut à tout prix s'adresser à quelqu'un dans une communication écrite) :
    - des camarades de son groupe ou d'autres classes;
    - des membres du personnel de l'école;
    - ses parents ou tuteurs, des membres de sa communauté ethnique;
    - des responsables sociaux, politiques, religieux, sportifs, etc. proches ou lointains;
    - des médias divers, oraux ou écrits, incluant l'Internet;
  - les tâches à exécuter doivent concorder avec les attentes définies avant d'interagir :
    - souligner, découper et mettre des repères pour isoler l'information recherchée dans un dépliant par exemple;
    - prendre en note de l'information, des instructions, des étapes pour obtenir un service (rencontrer l'infirmière de l'école quand on est malade, par exemple);
    - prendre un message et le transmettre à son destinataire de manière compréhensible;
    - donner oralement ou par écrit son opinion sur l'intrigue, les personnages, les événements et le ton d'un récit ou d'un conte;
    - faire valoir son appréciation concernant une activité culturelle, sportive, etc. qui a eu lieu à l'école.

❑ **Viser l'établissement de stratégies de communication explicites et miser à cette fin sur la réflexion métacognitive**

- Prévoir et mener, pour chaque activité d'interaction orale ou écrite, un retour réflexif sur la manière de communiquer centré sur les stratégies et les connaissances dont les élèves ont besoin pour continuer à développer leurs compétences :

- faire avec eux le bilan de leur pratique de communication en lien avec les attentes de départ et les tâches proposées (« Avons-nous atteint nos buts? »);
- en lien avec ce bilan, réfléchir à leur manière de communiquer :
  - relever les événements significatifs qui ont réellement eu lieu : blocages, erreurs, hésitations, échecs, mais aussi réussites, erreurs corrigées spontanément, etc.;
  - concernant les difficultés éprouvées : aider à en comprendre les raisons (manque de vocabulaire ou absence de stratégies [« Je ne sais pas quoi faire quand il y a trop de mots que je ne comprends pas »], etc.);
  - acquérir sur le vif certaines connaissances et stratégies ponctuelles utiles (souvent ici : expliquer ce que ferait un bon lecteur ou un bon scripteur pour surmonter une difficulté éprouvée par un ou plusieurs élèves; par exemple, ne pas rester bloqué sur un mot inconnu, mais poursuivre plutôt la lecture pour tenter d'en deviner le sens);
  - profiter également de ces séances pour cerner avec clarté un objet d'étude à approfondir (les terminaisons des verbes, par exemple) et pour planifier le moment où il sera abordé plus formellement dans les jours suivants;
    Commentaire : Saisir les liens qui existent entre les pratiques de communication et l'acquisition d'une connaissance structurée de la langue est un enjeu de première importance. En effet, cela contribue à ce que l'élève saisisse mieux l'utilité d'acquérir ces connaissances, ce qui aide à la motivation, dirige l'attention et favorise le réinvestissement et le transfert dans les situations de communication;
  - prévoir à mesure un aide-mémoire de classe ou personnel qui illustre (au moyen d'un dessin par exemple) et explique brièvement les stratégies à maîtriser;
  - concernant ce qui a bien fonctionné : aider à comprendre pourquoi (réinvestissement des apprentissages langagiers déjà faits et recours à des stratégies déjà étudiées).

- Rappeler, *avant et pendant* les pratiques ultérieures, les connaissances et les stratégies pertinentes déjà connues pour en favoriser le réinvestissement (par exemple, comment surmonter une difficulté relative au code écrit pendant la rédaction d'un texte, quand on ne connaît pas l'orthographe d'un mot, quand on doute de la syntaxe d'une phrase, de la justesse d'un terme, etc.).

Commentaires : On pourra sans doute mieux saisir la portée réelle de ces propositions en rappelant certains pièges auxquels elles donnent souvent lieu. En premier lieu, il faut se rappeler que l'objectivation n'est pas une astuce pédagogique pour justifier, en raison de rares pratiques de communication, une centration sur l'acquisition de connaissances, le fonctionnement de la langue et du code écrit ou l'exercisation. Le retour réflexif sur la pratique a plutôt ici pour objet ce que les élèves ont réellement vécu au cours de l'expérience, les difficultés qu'ils ont éprouvées par exemple et les stratégies auxquelles ils ont eu recours pour les surmonter, les problèmes qu'ils n'ont pu résoudre, tant en lecture qu'en écriture, etc. La centration sur les rapports qu'ont eus par exemple des lecteurs avec un texte définit mieux ce qu'est l'objectivation; cette orientation est particulièrement importante pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, parce qu'elle repose sur les essais, erreurs et réussites des élèves.

❑ **En lien avec ce qui précède, organiser régulièrement, si possible à des moments fixes prévus dans l'horaire de l'élève, des activités d'acquisition de connaissances sur la langue et les stratégies** (voir, plus loin, *Les connaissances relatives à la langue*).

Commentaire : L'acquisition de telles connaissances ne peut être laissées au hasard des occasions que peuvent fournir des textes (à lire ou à écrire, à dire ou à écouter) de se pencher sur des contenus langagiers. S'il est pédagogique de justifier l'acquisition de ces connaissances en en faisant constater la pertinence à l'occasion d'activités signifiantes, cet apprentissage doit être structuré avec soin de manière que l'élève construise constamment sur ses acquis antérieurs.

❑ Tenir compte que les élèves sont en train d'apprendre une nouvelle langue

- Inciter les élèves à adopter une attitude personnelle et des stratégies générales aidantes pour l'apprentissage du français comme nouvelle langue :
    - les encourager à profiter de toutes les occasions d'interagir à l'oral comme à l'écrit, tant à l'école qu'à l'extérieur, même s'ils ne connaissent au départ que quelques mots; les inviter à parler en classe des films et des émissions qu'ils ont vus à la télévision française, des échanges verbaux qu'ils ont eus et des textes qu'ils ont essayé de lire, et souligner la contribution de ces essais à leur apprentissage (*« C'est en forgeant... »*);
    - les pousser à prendre des risques même s'ils commettent des erreurs; tolérer ces maldonnes et s'en servir plutôt pour établir les besoins d'apprentissage;
    - les encourager à prendre note de leurs difficultés et à poser des questions à des locuteurs plus compétents qu'eux pour s'ajuster (un ou une camarade, un enseignant ou une enseignante, un adulte de l'entourage);
    - les pousser à coopérer lors des activités scolaires pour se soutenir et apprendre ensemble à partir des compétences et des difficultés de chacun;
    - les pousser à mettre rapidement à profit ce qu'ils découvrent dans diverses situations de communication orale et écrite;
    - leur montrer l'avantage de porter attention à la langue française partout où elle se manifeste et à s'entraîner à imiter et à répéter ce qu'ils ont entendu ou lu;
    - leur montrer l'intérêt, en contexte scolaire, de penser et de dire les choses en français;
    - valoriser leur langue d'origine : leur faire prendre conscience qu'il est avantageux de faire des ponts entre leurs compétences dans leur langue d'origine et ce qu'ils doivent apprendre en français oral et écrit; les aider à cette fin à faire les transferts utiles (par exemple, leur faire réaliser qu'ils sont capables dans leur langue d'origine de deviner le sens d'un mot nouveau en faisant un pont sémantique entre les segments qui l'entourent et d'appliquer cette stratégie en français oral ou écrit; de la même manière, leur faire comparer les modes d'organisation des marques grammaticales élémentaires tant dans leur langue d'origine qu'en français et leur faire observer les similitudes et les différences.

- Soutenir et guider activement leurs essais :
    - assurer à tout moment des défis raisonnables de communication orale ou écrite par des moyens tels que :
        - la lecture ou la rédaction assistée (lire ou écrire soi-même une partie du texte et laisser l'élève lire ou écrire des segments de plus en plus longs, allant de quelques mots à une ligne et, graduellement, à plusieurs paragraphes);
        - la lecture ou la rédaction par étape (lire ou écrire un texte par petites sections en en faisant à mesure l'objectivation);

- la lecture ou la rédaction en coopération (demander aux élèves de conjuguer leurs savoirs pour lire ou écrire des segments plus ou moins importants de textes; au départ, lire ou écrire en grand groupe un texte exposé à tous, puis lire ou écrire deux à deux, en triades, en équipes plus importantes, etc.).

- S'assurer, tout au long du cheminement, que les interventions de modelage et de pratique guidée vont diminuer graduellement pour laisser la place à des pratiques de plus en plus autonomes de la part de l'élève (concept de dirigisme dégressif).

- Ne pas hésiter à décloisonner les champs de l'oral et de l'écrit lors des interactions d'enseignement et d'apprentissage; par exemple, un mot fréquent en français (disons des adverbes comme *toujours, jamais, souvent*) va être présenté tant à l'oral qu'à l'écrit, si bien que l'élève pourra se référer à une affiche qui présente une liste de ces mots pour pouvoir les réutiliser; de même, une stratégie de lecture qui permet de deviner intelligemment le sens probable d'un mot inconnu vu dans un texte pourra être appliquée lors d'une interaction orale pour inférer le sens d'un mot encore jamais entendu.

❑ **Tant à l'oral qu'à l'écrit, il n'y a pas de *profil* cible prédéterminé à favoriser pour les élèves en retard scolaire qui bénéficient de mesures de soutien à l'apprentissage du français.**

Les intervenants vont aussi loin que possible. Il est toutefois de première importance de pouvoir faire le point à tout moment sur les compétences acquises par l'élève, surtout quand il s'agit de revoir les mesures de soutien dont il ou elle a besoin pour poursuivre son intégration linguistique, scolaire et sociale.

Activités possibles

Voir les exemples de scénario d'apprentissage annexés :

- LES ESSUIE-TOUT
- CARTES GÉOGRAPHIQUES ET ORIENTATIONS

Les connaissances linguistiques

Buts poursuivis par l'enseignant ou l'enseignante

Favoriser l'acquisition graduelle des connaissances nécessaires pour communiquer oralement et par écrit, en exploitant les connaissances antérieures de l'élève en matière linguistique.

Contenus

Concernant le code oral

❑ **Mots**

- Acquisition du vocabulaire et des expressions idiomatiques (à la bonne heure, s'en donner à cœur joie, avoir plus d'une corde à son arc, etc.) liés aux thèmes exploités à l'oral (situations d'interaction signifiantes; thèmes privilégiés dans le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale pour les élèves bénéficiant de mesures de soutien à l'apprentissage du français et thèmes des domaines généraux de formation), incluant les formules de salutation, de politesse et de prise de contact.

❑ **Conventions relatives aux énoncés oraux**

- Marques du genre et du nombre propres à l'oral
- Registre de langue :
  - Distinction des registres familiers et standard, selon les contextes
- Éléments prosodiques :
  - Intonation, débit, rythme et volume de la voix
  - Articulation, prononciation et accentuation
  - Liaisons et élisions
- Répertoire non verbal
  - Contact visuel, mimique, posture, geste, etc.

Concernant le code écrit

❑ **Alphabet (latin)**

- Nom des lettres
- Combinatoire et syllabes
- Calligraphie (minuscules et majuscules)

- **Ponctuation et signes orthographiques et typographiques**

- Points, deux points, points de suspension, virgules, point-virgules, tirets, guillemets, points d'interrogation et d'exclamation et parenthèses
- Accents et trait d'union
- Coupure de mots en fin de ligne, barre oblique, etc.

- **Mots**

- Acquisition du vocabulaire et des expressions idiomatiques liés aux thèmes exploités (situations de lecture et d'écriture; thèmes des disciplines abordés à l'accueil et domaines généraux de formation)
- Reconnaissance des mots fréquents des textes lus
- Orthographe des mots fréquents liés aux thèmes sur lesquels l'élève écrit
- Famille des mots fréquents
- Formation des mots (racine, préfixe et suffixe; cas simples et réguliers)

- **Phrases**

  - ***Notion***
  - Délimitation typographique de la phrase (majuscule et point)
  - Catégories
    - phrases simples (groupe sujet et groupe verbe)
    - phrases avec expansions (cas repérés dans les textes écrits par l'élève)
  - Types
    - déclaratives
    - exclamatives
    - interrogatives
    - impératives
  - Formes
    - positives
    - négatives

- ***Éléments***
  - Déterminants et mots de liaison; connecteurs interphrases
    - cas usuels vus dans les textes lus ou écrits
  - Noms et adjectifs
    - nature (concept)
    - catégories (commun et propre seulement)
    - genre et nombre
    - groupe du nom
      - constituants (déterminant + nom +adjectif seulement) incluant la place de l'adjectif
      - accord en genre et en nombre dans les groupes du nom
      - fonction (sujet; à voir avec l'accord du verbe)
  - Pronoms
    - nature et catégories (personnel, sujet ou complément; démonstratif, indéfini, possessif et interrogatif; se limiter aux cas usuels et privilégier les opérations de substitution pour l'apprentissage)

- genre et nombre
- fonction et accord (insister sur les cas sujets surtout)

▪ Verbes et adverbes
- nature (concept)
- catégories (verbes fréquents et réguliers; verbes employés avec auxiliaires; verbes irréguliers usuels en français : aller, être, avoir, boire, etc.)
- groupe
  - ◆ constituants (verbe; verbe et adverbe; présence d'un complément*)
  - ◆ accord en nombre avec le sujet ou le pronom sujet

Cas privilégiés
- ◆ finales des verbes courants aux six personnes aux temps et modes suivants : indicatif présent, imparfait, passé composé, passé simple, conditionnel présent et subjonctif présent
- ◆ finales des verbes usuels à l'impératif présent

▪ Aspects syntaxiques
- ordre des mots et des groupes de mots dans la phrase
- rôle de la ponctuation

❑ **Textes**

• ***Schémas textuels***

▪ textes courants (simples et courts)
- à dominante narrative (récit en trois temps : situation initiale avec élément déclencheur, péripéties et dénouement avec ou sans situation finale)
- à dominante descriptive (sujet dont on énumère et présente des aspects et, s'il y a lieu, des sous-aspects)
- à dominante explicative (formulation d'une question ou d'un problème, puis d'une réponse ou d'une solution selon une logique appropriée – cause et conséquence, enchaînement chronologique, structure de comparaison, etc.)

▪ textes littéraires (simples et courts)
- à dominante narrative (récit imaginaire)
- poétiques

• ***Organisation et cohérence textuelle***

▪ notion de séquence dominante et de séquences insérées
▪ information pertinente et suffisante pour le sujet traité
▪ organisation du texte
- marques : titre, sous-titres, paragraphes, typographies et couleurs
- logique de développement du sujet
- emploi pertinent des principaux temps verbaux (passé, présent et futur)

Remarque
- ◆ Organisation des événements sur une ligne du temps

* Il n'est pas utile pour ces élèves d'aborder les cas de complément de phrase; il pourra suffire de les rattacher au verbe.

Le recours à une ligne du temps est utile pour situer l'emploi des temps des verbes, lorsque l'élève raconte ou décrit une action ou un événement vécu ou imaginé, et lorsqu'il ou elle rapporte les éléments d'un récit ou se projette dans un futur proche. Elle permet aussi à l'élève de situer chronologiquement des moments de la vie de certaines personnes.

Passé *Hier*	Présent *Maintenant*	Futur *Demain, plus tard*
Passé composé Imparfait	Présent (ind.)	Futur simple Futur prochain

- principaux connecteurs
  - séquence (exemples : *d'abord, ensuite, enfin, après, finalement, premièrement*)
  - cause et effet (exemples : *parce que, puisque*)
  - comparaison (exemples : *comme, au lieu de*)
  - coordination (exemples : *et, ou*)
- reprise de l'information en utilisant des termes substituts :
  - pronoms
  - synonymes
  - mots ou groupes de mots répétés
- conjugaison
  - tableaux et valeurs des modes et des temps usuels pour les verbes fréquents (en lien avec les besoins de rédaction de l'élève)

Aspects méthodologiques

- **Choisir des activités d'apprentissage qui permettent à l'élève de comprendre le système linguistique**

Commentaire : La mémorisation des connaissances langagières sera d'autant plus efficace qu'elle reposera sur la *compréhension du système qui les sous-tend* et sur une réutilisation soutenue de ces éléments dans des pratiques interactives de communication orale et écrite. En l'absence d'une vision claire du système de la langue, c'est-à-dire des liens entre les divers aspects qui le composent et la logique de ces liens, l'élève n'aura pas une vision intégrée et ainsi fonctionnelle de ses connaissances. La compréhension du fonctionnement de la langue est primordiale pour la mémorisation des connaissances langagières.

- À cette fin, privilégier les approches retenues dans le programme de formation de l'école québécoise dans le domaine des langues concernant l'apprentissage de la grammaire (les règles d'accord, la syntaxe, la composition des phrases simples et complexes, etc.) :
  - organiser des activités de manipulation (additions, suppressions, permutations et substitutions de mots et de segments – voir le chapitre 4) qui permettent de comprendre le système de choix et de contraintes propre au français pour construire des énoncés corrects; aborder chaque nouvelle notion à partir de phrases de base;
  - favoriser à ces occasions la comparaison avec la langue d'origine concernant ces choix et ces contraintes;
  - prévoir, à mesure, la production d'aide-mémoire qui privilégient les exemples personnalisés et, s'il y a lieu, formuler des règles simples subordonnées à ces exemples.

- Aborder de la même manière la dimension alphabétique du français :
  - faire comprendre le système de correspondance des sons et graphies du français à partir de manipulations de lettres et de syllabes, notamment à l'aide de tableaux à doubles entrées que l'on remplit progressivement et qui exposent la combinatoire consonnes-voyelles; par exemple :

	i	**u**	**on**	**...**
d	*di*	*du*	*don*	...
l	*li*	*lu*	*lon*	...
m	*mi*	*mu*	*mon*	...
...	...	...	...	...

  - favoriser la comparaison avec la langue d'origine; porter une attention toute particulière aux langues nonalphabétiques (les langues idéographiques de l'Asie par exemple ou celles qui ont un alphabet différent, les langues arabes par exemple);

  - prévoir à mesure que progresse l'apprentissage des affiches aide-mémoire personnalisées (qui reprennent les exemples ayant servi à la présentation de ces sujets en classe).

- Conserver cette orientation (manipulations, comparaisons avec la langue d'origine et fabrications d'aide-mémoire personnalisés) pour les autres aspects du fonctionnement de la langue française : la délimitation et les espaces entre les mots, les règles de mise en page (linéaire, gauche/droite, de haut en bas, mais aussi paragraphes, système des titres et des intitulés, etc. – voir les contenus de connaissances mentionnées plus haut), pour les élèves plus avancés : les schémas textuels, la structure des textes, etc.

- Favoriser l'intégration de ces connaissances dans une conception structurée de la langue :

    - à cette fin, aborder plusieurs aspects du fonctionnement de la langue française à la fois, surtout en début d'apprentissage : l'alphabet (lettres et combinatoire), les mots, la grammaire et la syntaxe;

    - éviter ainsi le piège des approches linéaires qui cantonnent l'élève dans des conduites peu appropriées (ne savoir que décoder des syllabes pour lire par exemple); l'expérience montre depuis longtemps l'intérêt des « entrées » multiples et simultanées pour ce qui est d'apprendre à lire et à écrire à des débutants ou débutantes.

- Prendre soin, par ailleurs, de présenter toute nouvelle notion en s'appuyant très clairement sur des apprentissages antérieurs et de rappeler ou de faire rappeler explicitement ces apprentissages.

- Se rappeler que l'acquisition des compétences dans une nouvelle langue se fait par élargissement progressif en en conjuguant peu à peu toutes les composantes *et non pas* en les accumulant de façon linéaire.

❑ **Contribuer à la signifiance de cet apprentissage**

- Si possible, choisir les connaissances qui doivent être acquises en lien avec les stratégies d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'oral.

- Rappeler, chaque fois que l'élève va s'engager dans une pratique de communication orale ou écrite, les stratégies et les connaissances linguistiques déjà vues et qui sont pertinentes pour l'activité.

- De la même manière, évaluer par objectivation l'usage qui a été fait de ces stratégies et de ces connaissances pendant la lecture ou la rédaction d'un texte ou au cours d'une interaction orale; au besoin, apporter sur le vif les correctifs nécessaires à une juste utilisation de ces savoirs.

- Chaque fois que les retours réflexifs sur une pratique le permettent, aider les élèves à reconnaître leurs besoins de connaissances (par exemple, en matière de concordance des temps verbaux en français) et faire des liens avec ce constat au moment d'en aborder l'apprentissage systématique.

3.3 - Les connaissances et les habiletés de base dans les domaines de la mathématique, de la science et de l'univers social

Comme il est indiqué plus haut (voir *2.3 Les connaissances et les habiletés de base dans les domaines de la mathématique, de la science et de l'univers social*), il ne s'agit pas que l'élève immigrant en situation de grand retard scolaire termine tous les cycles manquants du primaire, mais bien plutôt qu'il amorce le développement des connaissances, des concepts et des compétences essentiels pour soutenir son intégration progressive au Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire.

Le domaine de la science

Les apprentissages indispensables dans ce domaine sont ceux qui sont décrits dans le *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, auquel nous renvoyons l'enseignant ou l'enseignante. Pour l'essentiel, les contenus d'apprentissage de ce programme dans le domaine de la science sont axés sur des compétences relatives au traitement et à la communication d'informations scientifiques concernant l'univers matériel, la Terre et l'Espace de même que l'univers vivant, ainsi que sur l'initiation aux manifestations sociales de la culture scientifique.

L'exposé de ces compétences, telles qu'elles sont proposées dans le programme, donne un aperçu des apprentissages fondamentaux auxquels on peut initier les élèves immigrants peu ou pas scolarisés :

- Explorer le monde de la science et de la technologie (façons de faire et de raisonner, utilisation d'outils et de procédés simples, langages).
- Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.
- Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie.
- Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie.

Divers scénarios d'apprentissage peuvent ainsi être élaborés dans ce domaine en décloisonnement avec l'apprentissage de la langue française. Nous invitons l'enseignant ou l'enseignante là consulter à ce sujet les exemples de scénarios joints au guide (*Les essuie-tout* et *Cartes géographiques et orientation*).

Le domaine de l'univers social

De la même manière que pour le domaine de la science, il faut se référer au programme du primaire pour la planification d'apprentissages fondamentaux en vue de soutenir, dans le domaine de l'univers social, l'intégration progressive des élèves au Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire.

La liste des compétences retenues pour ce domaine, telles qu'elles sont proposées dans le programme, donne un aperçu des apprentissages auxquels on peut initier les élèves immigrants peu ou pas scolarisés, tant en histoire qu'en géographie ou en éducation à la citoyenneté :

Au premier cycle du primaire :

- Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société.

Aux deuxième et troisième cycles du primaire :

- Lire l'organisation d'une société sur son territoire.
- Interpréter le changement dans une société et sur son territoire.
- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Comme en science, divers scénarios d'apprentissage peuvent ainsi être élaborés dans ce domaine en décloisonnement avec l'apprentissage de la langue française. Nous invitons l'enseignant à consulter à ce sujet les exemples de scénarios joints au guide (*Cartes géographiques et orientation* et *Les essuie-tout*).

Le domaine de la mathématique

Tout comme pour les domaines d'apprentissage précédents, le programme du primaire constitue en mathématique une référence indispensable pour l'enseignant qui intervient auprès des élèves immigrants peu ou pas scolarisés. Cependant, compte tenu de l'importance particulière que revêtent les premiers apprentissages dans ce domaine et eu égard aux répercussions qu'ils ne manqueront pas d'avoir, par la suite, sur la scolarisation des élèves concernés, l'enseignant est invité à prendre connaissance des indications qui suivent concernant l'initiation à la mathématique, qui visent à le soutenir dans les efforts qu'il fait pour adapter ses interventions pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des élèves nouvellement arrivés et en situation de grand retard scolaire.

Les connaissances et les habiletés de base dans le domaine des mathématiques

Dans un article portant sur l'enseignement des mathématiques, Bishop (1988)[1] reconnaît que cette discipline est un produit culturel qui s'est développé de diverses façons. Toutefois, ses travaux l'ont amené à réaliser que six champs d'activités mathématiques se retrouvent invariablement dans les diverses cultures. Ces six domaines semblent nécessaires et suffisants pour le développement de la connaissance mathématique, bien que leurs manifestations soient différentes d'une culture à l'autre.

- Le dénombrement : l'usage systématique de méthodes pour comparer et mettre en ordre des collections d'objets.

---

[1] **A. J. BISHOP, « Mathematics Education in its Cultural Context », *Educational Studies in Mathematics*, vol. 19, n° 2, 1988, p. 179-191.**

- La localisation : l'exploration de son environnement spatial et la symbolisation de cet environnement grâce à des modèles, à des diagrammes, à des dessins, à des mots ou à d'autres moyens.
- La mesure : l'utilisation d'objets ou d'outils permettant de quantifier des grandeurs.
- Le design : la création de formes pour fabriquer ou décorer un objet.
- Le jeu : l'élaboration de jeux comportant des règles plus ou moins officielles auxquelles les joueurs doivent obéir.
- L'explication : le fait de trouver diverses façons d'expliquer un phénomène.

Il est intéressant de constater que les cinq premiers volets couvrent les activités qui forment le contenu mathématique à l'étude au primaire, tandis que le sixième est davantage lié à la résolution de problèmes, élément central de l'activité mathématique. Les élèves immigrants, même les moins scolarisés, ont une certaine expérience du monde et ont développé, dans leur langue d'origine, des connaissances mathématiques sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour aborder cette discipline dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Nous reprenons, dans les pages qui suivent, chacun de ces volets dans le but de présenter et de discuter les connaissances et les habiletés de base à privilégier lors de l'enseignement des mathématiques[2] aux élèves présentant un retard scolaire.

Les apprentissages premiers en arithmétique

Aider au développement graduel des connaissances et des procédures favorisant la résolution de problèmes arithmétiques. À cet égard, trois aspects seront travaillés avec les élèves : le sens du nombre, le sens des opérations et la numération .

Le sens du nombre

Dans la présente section, il sera d'abord question des nombres naturels. Les fractions et les nombres décimaux seront vus ultérieurement. Les premiers nombres construits par les enfants dans les diverses cultures sont les nombres entiers naturels (N), c'est-à-dire les nombres entiers positifs, y compris le zéro : N = {0,1,2,3,4…}. Le nombre naturel sert à exprimer une quantité (aspect cardinal) ou l'ordre, le rang d'un élément dans un ensemble (aspect ordinal).

Un des premiers aspects à travailler avec tous les élèves, qu'ils soient de niveau débutant, intermédiaire ou avancé, est la comptine ou suite nommée des nombres. Il s'agit d'apprendre à réciter la suite des nombres en français : « Un, deux, trois, quatre… ». Sans cette connaissance,

[2] Doit-on dire *la mathématique* ou *les mathématiques*? Dans le programme de formation du ministère de l'Éducation du Québec, on parle de la mathématique. Il est cependant important de noter que les mathématiciens emploient ce terme au pluriel : « Il y a quelques années, on parlait de "la mathématique". Ce singulier signifiait qu'alors, on cherchait à avoir un discours unifié et cohérent sur cette discipline. Aujourd'hui, aucun esprit ne peut saisir cette discipline dans ses multiples extensions, plus ou moins éloignées les unes des autres. Il est sans doute préférable d'employer le pluriel pour montrer ce foisonnement. » (N. VERDIER, *À quoi servent les mathématiques?*, Milan, Éd. Milan, 1998, p. 61 [Coll. Les Essentiels].)

l'élève ne saura dire combien d'objets se trouvent sur une table ou donner le nombre d'objets demandés. Un tel apprentissage de la comptine permet à l'élève non seulement d'apprendre le nom des nombres en français, mais aussi de développer sa mémoire et de travailler l'aspect ordinal du nombre (après 1 vient 2, puis 3 et 4, etc.).

La comptine offre donc un premier contact avec l'ordre des nombres. La connaissance de cet ordre permet à l'élève d'établir le rang d'un élément dans une suite (premier, deuxième, dernier, par exemple). L'activité intitulée « La course » (dans le présent guide) est un exemple de ce type d'exercice[3].

Bien que la connaissance de cette comptine soit nécessaire, elle n'est pas suffisante pour permettre à un élève de déterminer le nombre d'objets qui se trouvent dans une collection. L'élève doit donc pouvoir réciter la comptine correctement en s'assurant que chaque élément a été compté une seule fois (aucun élément n'a été oublié ni compté plus d'une fois) et coordonner la récitation de la comptine aux objets dénombrés. Avec les élèves débutants (premier cycle du primaire), on commencera par le dénombrement de petites collections d'objets avant de passer à des collections un peu plus importantes ou à des objets dessinés. Avec les élèves avancés, on pourra reprendre les mêmes activités, mais avec plus d'objets cette fois. Le passage au dénombrement de collections comportant un nombre important d'objets dessinés (plus de 30) oblige l'élève à s'organiser autrement. Si ce dernier procédait à un balayage visuel dans le cas de collections de moindre importance, cela risquerait de provoquer des erreurs (oublier un objet ou en compter un plus d'une fois). L'élève pourrait par souci d'une meilleure organisation, barrer les objets déjà comptés ou encore les regrouper. La méthode du regroupement ne fait pas nécessairement appel à des groupements par 10, mais aussi par 2, par 4, par 5, etc. On assiste alors au premier passage à la numération, élément important du programme du primaire.

La numération

« Une numération est un système de représentation des nombres qui permet de désigner les nombres et d'effectuer des opérations sur ceux-ci » (Poirier, 2001, p. 28)[4]. Notre système de numération repose sur trois principes : le groupement, l'échange et la valeur positionnelle.

Avec les élèves débutants, lorsque le concept de nombre aura été appris, ou même avec les élèves un peu plus avancés (fin du premier cycle et deuxième cycle du primaire), c'est ensuite le passage au groupement que l'on travaillera. En effet, il faut amener les élèves à voir la pertinence d'un système organisé ou groupé. C'est lorsqu'on présente une quantité assez importante d'objets à dénombrer que le groupement devient utile et nécessaire. On aura alors recours à du matériel de manipulation rendant les groupements « apparents et accessibles ». Il s'agit très souvent d'un matériel maison qui permet de rassembler les unités en un groupement supérieur, par exemple des cubes que l'on place dans un petit sac en plastique. On dit que les groupements sont « apparents » parce qu'on voit les unités qui les composent (le sac est transparent) et « accessibles » parce que l'élève peut toujours ouvrir le sac pour avoir accès aux unités qu'il

[3] Activité tirée du guide suivant : L. POIRIER, *Les mathématiques en classe d'accueil. Guide de l'enseignant*, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 1997, 195 pages.

[4] L. POIRIER, *Enseigner les maths au primaire. Notes didactiques*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique, 2001, 189 pages.

contient. L'activité « La chaîne de montage[5] » (décrite dans ce document) met l'accent sur cette première caractéristique de notre système de numération.

L'idée d'échange est également associée à la notion de groupement. Ainsi, nous pouvons, dans notre système de numération, échanger 10 unités contre une dizaine ou, à l'inverse, échanger une dizaine contre 10 unités. Il existe un matériel de manipulation particulièrement intéressant pour illustrer cette notion d'échange, qui sera reprise lors de l'apprentissage des algorithmes avec retenue ou avec emprunt. L'activité « Le banquier » (décrite dans ce document) fait appel à la notion d'échange.

Finalement, notre système repose sur un autre principe qui permet d'écrire tous les nombres avec seulement 10 symboles appelés chiffres : il s'agit de la valeur positionnelle. Le chiffre désigne tour à tour une unité, une dizaine, une centaine, et ainsi de suite, selon la position qu'il occupe dans le nombre. L'exploration de certains outils de calcul élaborés par diverses cultures, dont l'abaque romain, le boulier chinois et le quipu péruvien, permet de travailler la valeur positionnelle.

Le sens des opérations

L'apprentissage des opérations arithmétiques repose sur un travail portant autant sur le sens de ces opérations, ce qui amènera l'élève à déterminer l'opération à effectuer dans une situation donnée, que sur les techniques de calcul (que ce soit le calcul mental, la connaissance des tables ou celle des algorithmes). Revenons d'abord sur le sens des opérations arithmétiques.

L'addition et la soustraction

Pour effectuer l'opération d'addition ou de soustraction, il est important de partir de situations concrètes, telles que l'activité « Le banquier » proposée plus loin. De telles situations permettent aux élèves de développer leur sens de l'opération et de s'approprier un vocabulaire pertinent. En effet, les élèves ont besoin de plusieurs expériences pour pouvoir manipuler des objets (faire) et déterminer le processus en jeu (dire). Chez les débutants, on travaillera principalement trois sens de l'addition et de la soustraction avec lesquels il est important de familiariser les élèves. Ces sens sont les suivants, (par ordre croissant de complexité) :

- Dans la réunion, deux sous-ensembles sont réunis en un ensemble : « Dans mon panier, il y a 4 pommes vertes et 3 pommes rouges. Combien y a-t-il de pommes en tout? » Dans le cas de la soustraction, on connaît déjà l'ensemble et l'un des deux sous-ensembles. La question porte donc sur l'autre sous-ensemble : « Dans la classe, il y a 19 élèves dont 12 filles. Combien y a-t-il de garçons dans la classe? »
- Une transformation ou un changement peut s'opérer sur un état initial pour produire un nouvel état final. Cette transformation ou ce changement peuvent être additifs (« J'ai reçu », « Je suis monté ») ou soustractifs (« J'ai donné », « Je suis descendu »). On dira,

[5] L. POIRIER, N. BOURDAGE et N. BEDNARZ, « Un lien possible entre la recherche en didactique des mathématiques et la pratique de classe : la recherche collaborative », *Actes du congrès de la Commission internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques (CIEAEM)*, Neuchâtel, Suisse, 2-7 août 1998.

par exemple : « J'ai 15 timbres dans ma collection. Ma mère m'en donne 3 autres. Combien ai-je de timbres maintenant dans ma collection? »
- La comparaison fait appel à deux collections que l'on compare : « Marie a 10 billes. Jean en a 6 de plus qu'elle. Combien de billes a Jean? »

L'enseignant ou l'enseignante aura soin, dans des situations de la vie courante, de proposer oralement des problèmes faisant intervenir l'addition et la soustraction. Par exemple, lors de la collation, il ou elle peut demander s'il y a plus d'élèves qui ont apporté une pomme ou plus d'élèves qui ont apporté une orange et combien ils sont. De telles situations permettent aux élèves de se familiariser avec le vocabulaire associé à ces opérations et de faire de petits calculs mentalement. C'est une première voie d'accès à la résolution de problèmes arithmétiques.

La multiplication

La multiplication revêt plusieurs sens. Pour une description complète de cette opération, nous vous invitons à vous référer à la page 78 du livre *Enseigner les maths au primaire* de Louise Poirier. Nous retiendrons particulièrement un sens pour introduire la multiplication. Le caractère spatial et visuel de la « disposition rectangulaire » permet aux élèves de développer le sens de la multiplication et de travailler les tables de multiplication. L'activité « Multiplication : sens de la disposition rectangulaire » (décrite dans ce document) permet aussi d'explorer quelques propriétés des nombres, dont les nombres premiers et les nombres carrés.

La division

L'activité de la chaîne de montage a permis aux élèves de se familiariser avec un des sens de la division, soit le partage : « Carlos a 12 crayons qu'il veut partager également entre ses 3 amis. Combien de crayons recevra chacun de ses amis? » Un autre sens qui doit être travaillé avec les débutants est le groupement ou la contenance : « Sofia a 12 crayons. Elle veut en donner 4 à chacun de ses amis. Combien d'amis pourront recevoir 4 crayons? »
Pour déterminer le sens en jeu dans une situation de division, nous n'avons qu'à penser aux gestes que poserait un élève pour résoudre le problème en question. Dans le cas d'un problème de partage, l'élève prendrait un nombre de jetons correspondant au nombre de départ (dans la situation présentée ci-dessus, l'élève aurait pris 12 jetons) puis les distribuerait un à un à chacun des 3 enfants jusqu'à épuisement des bonbons. Dans un problème de groupement, l'élève ne pourrait distribuer un à un les bonbons puisqu'il ne saurait pas à combien d'enfants il devrait en donner. Il procéderait alors par soustraction répétée, c'est-à-dire qu'il donnerait 4 bonbons à un premier enfant, 4 autres à un deuxième, et ainsi de suite jusqu'à épuisement des bonbons.

Ce dernier exemple illustre bien comment résolution de problèmes arithmétiques et manipulation vont de pair. Un autre volet de l'arithmétique doit être abordé avec les élèves : les techniques de calcul. Certains jeux permettent de développer la connaissance des tables ou du répertoire mémorisé (terme utilisé dans le *Programme de formation de l'école québécoise*). Pour obtenir une description de certains jeux arithmétiques, le lecteur pourra se référer au livre *Banque de*

jeux pour l'apprentissage des mathématiques au primaire, publié en 2002 chez Modulo[6]. Plusieurs de ces jeux sont adaptés aux adolescents et même aux adultes.

Les fractions et les nombres décimaux

Le volet des fractions et des nombres décimaux est particulièrement difficile pour les élèves du primaire et du début du secondaire. Jusqu'à présent, ceux-ci ont travaillé avec les nombres naturels. Ils ont développé une certaine conception du nombre, qui n'est toutefois pas généralisable aux nouveaux nombres. Par exemple, 2 est plus petit que 4 mais 1/2 est plus grand que 1/4, ou encore le produit de deux nombres naturels leur est supérieur, ce qui n'est plus le cas lorsqu'on multiplie deux fractions.

Pour les élèves présentant un retard scolaire important, il serait préférable de bien travailler le concept des nombres naturels et les opérations arithmétiques sur ces nombres avant d'entreprendre l'étude des fractions et des nombres décimaux.

Les apprentissages premiers en géométrie

Aider au développement graduel des connaissances et des procédures favorisant la résolution de problèmes géométriques. À cet égard, quatre aspects seront travaillés avec les élèves : l'espace, les solides, les figures de même que les frises et les dallages.

La classification de Bishop, citée au début de ce texte, fait référence à deux volets importants de la géométrie qui seront travaillés avec les élèves :

- La localisation : l'exploration de son environnement spatial et la symbolisation de cet environnement grâce à des modèles, à des diagrammes, à des dessins, à des mots ou à d'autres moyens.

- Le design : la création de formes pour fabriquer ou décorer un objet.

Par *localisation*, on entend les relations spatiales et l'étude des solides qui composent l'environnement. Quant au *design*, il fait davantage intervenir les figures en deux dimensions et les transformations géométriques qu'on peut leur faire subir (translation, réflexion, rotation, etc.) pour créer ces formes. Toutefois, la géométrie n'est pas dans le panier tressé ni la bordure brodée, mais bien dans le regard que l'on pose sur ces objets. L'enseignante joue ici un rôle fondamental par son questionnement.

Les élèves présentant un retard scolaire important peuvent avoir eu des expériences très variées relativement aux relations spatiales. Ainsi, un élève qui a abandonné l'école peut tout de même avoir développé de grandes capacités d'orientation dans l'espace. À l'inverse, un autre élève peut

[6] N. BEDNARZ, N. BOURDAGE, M. CHARPENTIER, M. LARTIGAU, L. POIRIER, T. SAUVÉ, C. TAILLON et C. TOURIGNY, *Banque de jeux pour l'apprentissage des mathématiques au primaire*, Mont-Royal, Modulo, 102 pages (Coll. Astroïde).

avoir été scolarisé dans un système où il ne se faisait que peu de géométrie sinon aucune. Certains élèves peuvent donc se révéler très habiles en géométrie, alors qu'ils éprouvent de grandes difficultés en arithmétique.

Le grand défi de l'enseignement de la géométrie au primaire et au début du secondaire est d'amener les élèves à se dégager de l'espace perceptif pour aller vers un espace représentatif. En d'autres termes, on amène d'abord les élèves à travailler avec des objets réels, à les observer, à les reproduire, pour aller ensuite peu à peu vers un travail de représentation et de transformation où l'objet réel ne sera plus présent mais évoqué. Cependant, pour que l'élève qui reçoit un enseignement sur une pyramide à base octogonale puisse la voir dans sa tête pour en dégager les caractéristiques, il faut qu'il ait manipulé une telle pyramide. On ne pourra donc sous-estimer l'importance de la manipulation des objets réels.

On doit suivre une progression dans les types d'activités qui sont présentés aux élèves afin d'assurer chez ces derniers le passage de l'objet réel à l'objet virtuel simplement évoqué. Dans le premier type, soit les activités d'observation, l'élève est amené à reconnaître une figure ou un solide. Par exemple, on lui demande de palper et d'identifier un solide en bois ou une figure en carton qu'on a placés dans un sac. Il se peut que l'élève ne connaisse pas le mot français de l'objet en question. Pour l'aider, l'enseignant ou l'enseignante confectionnera une affiche présentant divers solides ou figures. L'élève n'aura alors qu'à désigner l'objet sur l'affiche. Puis viendront dans l'ordre les activités de reproduction, où l'élève doit produire un solide ou une figure à partir d'un modèle qu'il a sous les yeux, de construction, où il est amené à construire un solide ou une figure en l'absence de modèle, et de représentation, où il doit représenter sous une forme donnée le solide ou la figure (par exemple, on lui présente un cube et il doit en faire une représentation en deux dimensions). L'activité de géométrie intitulée « L'architecture » illustre cette progression.

La mesure

La mesure est sans nul doute le volet le plus appliqué des mathématiques. De tout temps, on a eu recours à la mesure pour construire des abris ou se vêtir, par exemple. L'élève qui connaît un retard scolaire important et qui n'a fait que peu souvent ou même jamais fait de mathématiques formelles a probablement déjà eu recours à la mesure (celle du temps, de la température, d'une longueur, d'une masse, d'une capacité, etc.).

Le concept de mesure sera travaillé avec les élèves dans des situations concrètes tirées de la vie courante. La démarche qui suit pourra être appliquée aux divers types de mesure travaillés à l'école.

Il est important, dans un premier temps, d'amener les élèves à prendre conscience de la dimension travaillée. Pour ce faire, on aura recours à des activités de comparaison (plus grand, moins lourd, plus épais, moins froid, etc.) qui sont à la base même du processus de construction des grandeurs. Ces activités de comparaison permettent aux élèves de travailler la mise en ordre (du plus grand au plus petit, du plus froid au plus chaud, etc.) et l'estimation. Elles les amènent aussi à apprendre le vocabulaire associé à la mesure.

Dans un deuxième temps, on procédera aux activités de mesurage. « Mesurer, c'est associer des nombres d'unités de mesure aux objets » (Poirier, 2001, p. 173)[7]. Le mesurage peut se faire de diverses façons. Par exemple, des élèves qui doivent mesurer la largeur de leur pupitre seulement à l'aide de trombones pourraient mettre plusieurs trombones bout à bout et déterminer la quantité nécessaire pour couvrir la largeur du pupitre. D'autres élèves pourraient prendre un seul trombone et le déplacer le nombre de fois nécessaire pour couvrir toute la largeur du pupitre, en faisant le compte au fur et à mesure. Finalement, des élèves plus avancés pourraient diviser la largeur du pupitre par la longueur du trombone. Ils trouveraient ainsi combien de fois la longueur du trombone entre dans la largeur du pupitre.

De telles activités de mesurage ne sont pas sans poser des difficultés aux élèves. Parmi les difficultés les plus fréquemment observées, notons celles qui sont reliées à la détermination de la dimension mesurée. Par exemple, on demande aux élèves de trouver dans la classe un objet qui mesure un mètre. Un élève désigne la table. Mais quelle dimension de la table mesure un mètre : sa hauteur, sa largeur ou sa longueur?

Lorsque les élèves reportent une unité de mesure, il peut leur arriver d'oublier de faire le compte au fur et à mesure. De plus, il leur est parfois difficile de coordonner le geste du mesurage et l'opération intellectuelle du dénombrement. D'autres élèves éprouveront des difficultés reliées à la précision du mesurage. En effet, il n'est pas rare de voir des élèves laisser un espace entre chaque report ou encore placer l'étalon en faisant un zigzag pour mesurer une certaine longueur. Finalement, l'utilisation de l'instrument de mesure comme tel peut être difficile pour des élèves. Par exemple, en utilisant une règle, certains ne commencent pas à mesurer à 0, mais à 1. Après tout, ne commence-t-on pas à compter avec 1? D'autres élèves auront de la difficulté à lire de façon précise les graduations. Il en sera de même pour la lecture du rapporteur d'angles ou d'un thermomètre. L'activité « Les règles brisées » présente une méthode de résolution de problèmes intéressante pour voir si les élèves ont donné un sens à cet outil de mesure.

ACTIVITÉS

Arithmétique

La course

Objectif : Cette activité peut servir à la fois pour le diagnostic et pour le développement du concept de nombre dans son aspect ordinal.

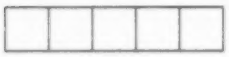
Vocabulaire : *Premier*, *deuxième*, etc., *dernier*, *avant-dernier*, *avant*, *après*, *précédent*, *suivant*.

---

[7] L. POIRIER, *Enseigner les maths au primaire. Notes didactiques*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique, 2001, 189 pages.

Matériel :

- Une bande de carton comportant *n* cases (*n* correspondant au nombre d'élèves qui se trouvent dans la classe ou encore au double ou au triple de ce nombre si la classe est peu nombreuse) mesurant chacune environ 15 cm x 15 cm. Les cases sont toutes de la même couleur et collées l'une à la suite de l'autre :



- Un nombre de *n* cartons (de dimensions plus petites que les cases, soit 10 cm x 10 cm) sur lesquels sont inscrits des prénoms fictifs d'élèves ou sur lesquels sont collées des images d'animaux;
- Un carton de mêmes dimensions que les cases, soit 15 cm x 15 cm, mais d'une autre couleur (pour faciliter l'explication de l'activité, ce carton sera désigné comme étant la case verte).

Déroulement de l'activité :
Le contexte de l'activité est une course d'animaux ou d'élèves (selon le choix de l'enseignant ou l'enseignante). La bande de carton sert de banderole faisant connaître l'ordre d'arrivée des coureurs à chaque nouvelle course.

Le résultat de la course est déterminé par la pige des cartons sur lesquels sont écrits les prénoms fictifs ou représentés les animaux. Les élèves viennent, à tour de rôle, piger un animal ou un nom. Ils doivent dire quel sera le numéro d'arrivée du coureur, placer le carton sur la case appropriée puis écrire le numéro correspondant sous le carton (la bande est fixée au tableau). On obtient ainsi une file de coureurs rangés selon leur ordre d'arrivée. Différentes courses sont prévues, ce qui permet de voir comment les élèves se débrouillent avec l'ordre des nombres dans différentes situations.

Interventions possibles :
À la première course, l'enseignant ou l'enseignante fait placer les trois premiers numéros (1 à 3) sur le carton par différents élèves. Pour ce faire, un premier élève vient piger un animal (ou un nom d'élève). L'enseignant lui dit alors que cet animal est arrivé premier (ou deuxième ou encore troisième). L'élève place alors le carton sur la bonne case et écrit le numéro correspondant. Après que les 3 ou 4 premiers animaux ont été placés, l'enseignant désigne un autre élève qui pige un autre carton. L'enseignant lui dit alors que cet animal est arrivé à la case verte. (Un carton d'une autre couleur a été préalablement fixé, à l'aide de trombones, à la 12^{e} case environ. Si la classe compte 18 élèves ou si on a 9 élèves et qu'on a doublé le nombre de cases, chaque élève interviendra 2 fois.)

Stratégies des élèves :
Un élève peut soit compter à partir de la dernière case dont le rang est connu (la case 3 ou 4), soit commencer à 1. Toutefois, l'élève qui compte systématiquement à partir de 1 ne maîtrise pas aussi bien l'ordre des nombres que celui qui part d'un autre nombre.

L'enseignant ou l'enseignante peut changer les indices pour déterminer la position d'un animal :

- il est arrivé le dernier;
- il est arrivé l'avant-dernier;
- il est arrivé immédiatement avant tel animal;
- il est arrivé immédiatement après celui-là;
- il est arrivé entre tel animal et tel autre;
- il est arrivé deux cases avant (ou deux cases après) lui.

Tout au long de l'activité, l'enseignant ou l'enseignante observe le degré de maîtrise de l'ordre des nombres chez les élèves.

La chaîne de montage

Cette activité, élaborée pour le premier cycle, pourrait être reprise au deuxième cycle avec des élèves qui éprouveraient des difficultés avec la numération.

Objectif : Cette activité amène les élèves à faire des groupements de même que des groupements d'autres groupements (passage des unités aux dizaines et des dizaines aux centaines). Elle permet aussi d'introduire l'addition, la soustraction et la division (sens du partage).

Vocabulaire : *Groupe*, *groupement*, *unité*, *dizaine*, *centaine* ainsi que les mots associés au contexte d'une usine d'emballage.

Matériel :
Matériel dont on dispose en classe et qui permet de faire des groupements : cubes et sacs de plastique, bâtonnets, élastiques, jetons, enveloppes, trombones, etc.

Mise en contexte :
L'activité consiste à faire semblant qu'on est dans une usine d'emballage ou de fabrication de caramels, de jus, de pastilles, par exemple. (Selon le matériel que l'enseignant ou l'enseignante a à sa disposition, des cubes peuvent tenir lieu de caramels, des jetons peuvent représenter des pastilles. On peut même utiliser des berlingots de lait qu'on a bien rincés.)

Nous prendrons ici l'exemple de caramels placés dans des petits sacs qui, eux, sont mis dans des grands sacs.

Mise en route :
Nous sommes dans une usine d'emballage de caramels. L'enseignant ou l'enseignante montre aux élèves le matériel qu'ils devront utiliser : cubes, petits sacs et grands sacs.

Dans notre usine d'emballage, nous devons mettre 6 caramels dans un petit sac. Lorsque 6 petits sacs sont remplis, nous les plaçons dans un grand sac. Éventuellement, nous pourrions mettre également 6 grands sacs dans une boîte.

Réflexions didactiques :
Pourquoi passer par une base 6? Un tel groupement par 6 comporte certains avantages. En effet, les élèves n'ont pas développé l'habileté à compter par 6 (l'élève qui a 3 sacs de 6 caramels et 4 caramels seuls n'aura pas tendance à dire qu'il a 22 caramels, mais plutôt à parler en fonction de sacs et de caramels). De plus, seulement 36 caramels sont nécessaires pour faire un groupement de groupements (un grand sac contenant 6 petits sacs de 6 caramels), ce qui est plus rapide que de grouper 100 caramels pour arriver à la centaine. Toutefois, nous pourrions faire la même activité en utilisant une base 10, simulant ainsi notre système de numération.

Simulation d'une chaîne de montage :
On demande à quelques élèves de venir à l'avant de la classe pour jouer les rôles du préposé aux caramels, du préposé aux petits sacs et du préposé aux grands sacs. Un responsable de l'entrepôt pourrait aussi surveiller les opérations.

Le préposé aux caramels prend des cubes un à un. Lorsqu'il a 6 caramels, il les remet au préposé aux petits sacs.

Le préposé aux petits sacs reçoit les 6 caramels et les place dans un petit sac. Lorsqu'il a 6 petits sacs, il les remet au préposé aux grands sacs.

Le préposé aux grands sacs reçoit les 6 petits sacs et les place dans un grand sac. Lorsqu'il a 6 grands sacs, il les met dans une boîte.

La chaîne de montage se met ainsi en route. Les autres élèves de la classe observent ce qui se passe et peuvent intervenir au besoin. L'enseignant ou l'enseignante interroge la classe à propos du déroulement des activités dans la chaîne de montage : « Quelqu'un peut me dire ce que fait le préposé aux caramels? » ou encore « Est-ce que la chaîne de montage a réussi à faire une boîte? Sinon, qu'est-ce qu'il manque pour y arriver? »

Simulation d'une chaîne de montage en équipes de quatre :
La classe est divisée en équipes de quatre. Chaque équipe reçoit du matériel avec lequel elle doit simuler une chaîne de montage comme précédemment.

En cours de route, l'enseignant ou l'enseignante questionne les équipes :
- « Combien y a-t-il de caramels dans un petit sac? »
- « Combien y a-t-il de petits sacs dans un grand sac? »
- « Combien y a-t-il de grands sacs dans une boîte? »

À la fin, l'enseignant ou l'enseignante demande aux équipes de dire ce qu'elles ont réussi à emballer (ce qu'elles ont dans leur entrepôt).

On peut aussi comparer les quantités se trouvant dans les divers entrepôts en demandant qui a emballé le plus de caramels.

Situation d'addition :
L'enseignant ou l'enseignante demande à deux équipes de venir à l'avant de la classe avec leur matériel emballé et de réunir leur matériel, puis leur demande :

- « Qu'est-ce qu'on a? »
- « Est-ce qu'on a fini le travail d'emballage? » (Il est possible qu'en mettant les deux collections ensemble, on ait 6 éléments ou plus d'une valeur (8 caramels, par exemple). Il faudrait alors poursuivre l'emballage en mettant 6 des 8 caramels dans un petit sac.)

Simulation d'une vente :
Un élève joue le rôle du vendeur ; un autre, celui de l'acheteur. À l'entrepôt, on dispose, par exemple, de 3 grands sacs, de 5 petits sacs et de 3 caramels. Le matériel est présenté à la classe. Un acheteur vient prendre livraison, par exemple, de 3 petits sacs et de 4 caramels. Que va faire le vendeur?

On peut reprendre l'activité plusieurs fois en changeant les élèves.

Simulation d'un partage :
Un acheteur achète 2 grands sacs, 4 petits sacs et 2 caramels. Il partage son achat avec un ami. Qu'auront-ils chacun?

Le banquier[8]

Objectif : Cette activité amène les élèves à travailler les principes de groupement et d'échange. Elle peut être reprise au moment de travailler les algorithmes (addition, soustraction et division).

Vocabulaire : Termes associés au matériel multibase : *cube*, *barre*, *plaque*; noms des groupements : *unité*, *dizaine*, *centaine*; *échange*, *échanger*, *grouper* et *groupement*.

Matériel :

- Matériel multibase.
- Un ou deux dés par équipe.

Déroulement du jeu :
Un nombre de 3, 4 ou 5 joueurs est nécessaire. Ceux-ci interviendront à tour de rôle. Le but du jeu est d'obtenir le premier la plaque-centaine. Pour ce faire, les joueurs lancent le dé l'un après l'autre et prennent autant de petits cubes-unités qu'il y a de points marqués sur le dé. Lorsqu'un élève a 10 cubes-unités, il doit faire un échange (10 cubes-unités contre 1 barre-dizaine). Le gagnant est le premier joueur à atteindre le but fixé (l'obtention de la plaque-centaine, par exemple). Cette première version du jeu permet aux élèves d'acquérir une certaine expérience

[8] L. POIRIER, *Les mathématiques en classe d'accueil*, Montréal, CECM, p. 55.

dans le regroupement et l'échange ainsi que de travailler le concept d'addition et les combinaisons du nombre 10.

Variantes :
Avec des élèves plus avancés, on peut complexifier le jeu en utilisant deux dés de couleurs différentes, l'un pour les unités et l'autre pour les dizaines. Le but fixé devient alors le gros cube-unité de 1000.

On peut aussi, pour les élèves plus avancés, procéder par soustraction : au départ, chaque joueur a une plaque-centaine et doit enlever autant de cubes-unités qu'il y a de points marqués sur le dé. Le gagnant est celui qui n'a plus rien devant lui.

Multiplication : sens de la disposition rectangulaire[9]

Objectif : Cette activité vise le développement d'un des sens de la multiplication, celui de la disposition rectangulaire.

Matériel : Chaque élève dispose de feuilles de papier de construction (3 cm x 3 cm) ou encore de carrés faits de matériel commercial (blocs mosaïque ou *Pattern Blocks*).

Vocabulaire : *Carré, rectangle, longueur, largeur, rangée, colonne, surface* ainsi que les noms des nombres.

Mise en contexte : Les carrés de papier peuvent représenter des pupitres ou des tuiles servant à recouvrir un plancher.

Déroulement de l'activité :
On demande aux élèves de trouver les différents agencements que l'on peut faire avec 12 carrés. Il est toutefois nécessaire que chaque rangée compte le même nombre de carrés. En fait, les élèves formeront divers rectangles : une rangée de 12 carrés, 12 rangées de 1 carré, 2 rangées de 6 carrés, 6 rangées de 2 carrés, 3 rangées de 4 carrés, 4 rangées de 3 carrés. Il s'agit pour l'élève de retrouver les diverses combinaisons de 12 ou les divers facteurs de 12.

Cette activité permet aussi d'explorer les nombres premiers et les nombres carrés. Les nombres premiers n'auront que deux agencements possibles. Ainsi, avec 7 carrés, on peut faire 1 rangée de 7 carrés ou 7 rangées de 1 carré (1 x 7 ou 7 x 1), soit des agencements identiques mais orientés différemment qui illustrent une propriété de la multiplication : la commutativité. Certains agencements donnent un rectangle bien particulier dont les 4 côtés sont égaux : il s'agit d'un carré. C'est le cas de l'agencement suivant : 2 x 2 ou 3 x 3 ou 4 x 4.

[9] *Enseigner les mathématiques en classe d'accueil*, p. 85-87.

Résolution de problèmes :
L'enseignante propose aux élèves la situation suivante :

« Dans une classe, il y a 18 pupitres et 6 rangées. Combien y a-t-il de pupitres par rangée? » (Terme manquant en multiplication.)

« J'ai 15 tuiles. J'ai commencé à en mettre 2 par rangée. Est-ce que je peux placer toutes les tuiles? » (Exploration des nombres pairs et impairs.)

Les cartes à points

Objectif : Travailler la reconnaissance globale des nombres, les tables d'addition et le terme manquant.

Vocabulaire : *Ajout, ajouter, cacher, en tout, ensemble*, etc., ainsi que les noms des nombres.

Matériel :
Des cartons (20 cm x 20 cm) sur lesquels on a collé ou coloré des points formant divers agencements. Par exemple 5 peut être représenté par 5 points en ligne, 5 points placés comme sur un dé ou encore une ligne de 3 points et une ligne de 2 points placées l'une au-dessus de l'autre. On peut illustrer ainsi les nombres de 1 à 20. On débutera avec les plus petits nombres, pour ensuite augmenter graduellement.

Déroulement de l'activité :

- On montre d'abord rapidement aux élèves une carte à points. Ceux-ci doivent dire combien il y a de points sur la carte. On la leur montre assez brièvement pour les empêcher de compter les points un à un. On demande ensuite aux élèves de dire combien il y avait de points sur la carte et comment ils ont fait pour en voir la quantité.
- Variante : on distribue des jetons aux élèves, qui doivent reproduire l'illustration de la carte qu'on leur a montrée rapidement. Certains élèves ont une « entrée » numérique et reproduiront la bonne quantité de points sans nécessairement prendre en considération leur disposition. D'autres élèves ont une « entrée » plutôt spatiale et se souviendront de l'aspect visuel de l'agencement sans avoir nécessairement la bonne quantité. D'autres encore auront à la fois le bon nombre et la bonne disposition.
- Terme manquant : Le terme manquant est une situation complexe pour les élèves. Pour illustrer 5 + ? = 9, on utilise un carton à 9 points. On cache 4 points avec ses doigts puis on dit aux élèves : « Sur le carton, il y a 9 points en tout. Vous en voyez 5, mais il y a d'autres points que je cache avec mes doigts. » (Il ne faut pas dire combien on en cache). On leur demande : « Combien de points sont cachés? » Par la suite, on pourra associer l'équation avec la situation. L'enseignant ou l'enseignante écrira alors 5 + ? = 9 et demandera à un élève d'écrire une équation qui raconte la même histoire.

L'architecture

L'architecture offre une variété de maisons et d'édifices faisant appel à des solides différents. L'enseignant ou l'enseignante peut rechercher, dans les livres d'architecture, des exemples de maisons traditionnelles (hutte, igloo, tente, etc.) ou d'édifices aux formes variées.

Objectif : Cette activité vise à travailler les solides géométriques.

Vocabulaire : Les noms des solides ainsi que des figures qui les composent : *face*, *sommet*, *arête*.

Matériel :

- Illustrations variées de maisons et d'édifices.
- Ensemble de solides en bois.
- Pailles (grandes [coupées en deux] et petites).
- Cure-pipes.

Déroulement de l'activité :

Première activité : observation
L'enseignant ou l'enseignante amène les élèves à observer différentes photographies ou illustrations présentant des maisons et des édifices aux formes variées. Il ou elle demande aux élèves de trouver, parmi les solides en bois, ceux qui correspondent aux illustrations.

Deuxième activité : reproduction
L'enseignant ou l'enseignante montre un cube en bois aux élèves, qui doivent en fabriquer un à partir du matériel qui leur a été distribué. Nous vous suggérons d'utiliser des pailles et des cure-pipes, mais il est également possible d'avoir recours à des bâtonnets et à de la pâte à modeler. Cette activité a aussi pour objectif de familiariser les élèves avec la technique d'assemblage des pailles et des cure-pipes. Pendant qu'ils confectionnent leur cube, ils peuvent, à tout moment, se référer au cube modèle.

Troisième activité : construction
L'enseignant ou l'enseignante montre aux élèves un prisme à base pentagonale construit à l'aide de pailles et de cure-pipes. Il ou elle les prévient alors qu'on va leur montrer une maison très rapidement (seulement quelques secondes) et qu'ils devront ensuite en construire une qui soit identique, sans avoir sous les yeux la maison modèle. Il est alors intéressant d'observer comment les élèves s'y prennent pour garder le souvenir de la maison originale. Nous avons observé des élèves en faire rapidement un croquis, d'autres nommer le solide. Mais certains élèves ne seront pas en mesure de représenter le solide en question et procéderont au hasard.

Quatrième activité : représentation
Les élèves sont placés en équipes de deux. Chaque équipe reçoit des pailles et des cure-pipes, en nombre suffisant pour pouvoir construire une maison. L'enseignant ou l'enseignante dit alors aux équipes que, lorsqu'elles auront terminé leur maison, elles recevront une grande feuille sur

laquelle elles devront dessiner le plan de la maison. Par la suite, le plan sera distribué à une autre équipe qui devra, à partir de ce plan, construire de nouveau la maison à l'aide de pailles et de cure-pipes. Lorsque cette équipe aura terminé de construire la maison, on la comparera avec la maison originale. Se ressemblent-elles? Quelles sont les différences?

Cette activité de communication est intéressante puisqu'elle n'exige pas de l'élève une grande connaissance du français. Par contre, pour qu'elle soit vraiment intéressante et enrichissante, l'enseignant ou l'enseignante aura soin de ne pas donner trop d'information aux élèves sur ce qu'est un plan et ce qu'on devrait y trouver. C'est ainsi qu'en observant des élèves en train d'effectuer cette tâche, nous avons pu remarquer que certains faisaient un plan en trois dimensions, tandis que d'autres dessinaient plutôt chaque côté de la maison. De plus, certains élèves dessinaient leur plan à l'échelle, alors que d'autres ne donnaient aucune dimension. Une discussion suivra sur les éléments que nous devrions trouver sur un plan pour que l'autre équipe puisse le comprendre.

Les règles brisées

Objectif : Cette activité vise à travailler la mesure de la longueur.

Vocabulaire : *Règle, ruban à mesurer, centimètre, décimètre, longueur, largeur, hauteur, profondeur.*

Matériel :
Des règles brisées recueillies dans l'école. On aura soin de ne pas remettre aux élèves une section de la règle qui débute par 0. Des rubans à mesurer découpés en sections de 25 à 30 cm. De nouveau, on aura soin de ne pas remettre aux élèves une section qui débute par 0.

Déroulement de l'activité :
L'enseignant ou l'enseignante remet à chaque élève une règle brisée ou une section du ruban à mesurer de telle sorte que chaque élève reçoive une section différente. Il ou elle propose ensuite aux élèves de mesurer un objet (le même pour tous, par exemple la longueur de leur cahier de mathématiques). Lorsqu'on leur demandera quelle mesure ils ont trouvée, il ne faudra pas s'étonner qu'ils disent des réponses différentes. Ainsi, un élève pourra répondre 58 cm et un autre, 27 cm. En effet, les élèves ne prennent pas en considération l'écart entre le premier et le dernier nombre de la règle, mais lisent seulement le dernier nombre. Une discussion pourra suivre, au cours de laquelle on amènera les élèves à dégager les « règles » à suivre pour mesurer correctement.

3.4 - Les facteurs affectifs et motivationnels

Les pistes d'intervention proposées dans les pages qui précèdent tiennent déjà compte de cette dimension de l'apprentissage : signifiance des activités éducatives, caractère fonctionnel des stratégies enseignées, soutien approprié de l'enseignant ou l'enseignante pour que le défi d'apprentissage demeure raisonnable, place importante accordée à l'évaluation formative, sentiment de maîtrise de l'élève résultant de l'objectivation de sa manière de faire (lire, écrire, interagir, résoudre des problèmes, etc.).

Nous renvoyons également le lecteur ou la lectrice intéressé à la section 2.4 du chapitre précédent, qui fait le point sur les expériences traumatisantes qu'ont pu vivre des élèves au cours de leur parcours migratoire et qui propose déjà des pistes d'intervention concernant cette dimension de leur situation.

4 – Quelques références et réflexions utiles pour l'intervention en classe

4.1 – L'initiation au sens des énoncés en français

La plupart des locuteurs sont capables de cerner les segments d'un énoncé oral ou écrit permettant de distinguer ce dont on parle (le thème) de ce qu'on en dit (le prédicat).

Soit par exemple la phrase «Les élèves arrivent à l'école » :

- Les élèves … = thème
- … arrivent à l'école = prédicat

Ce savoir peut être exploité de façon stratégique en ce qui a trait au système linguistique pour les élèves allophones qui commencent l'apprentissage du français.

En français, un grand nombre d'énoncés comportant un thème et un prédicat sont organisés de la façon suivante :

- à l'oral, la formulation va se faire selon l'ordre temporel thème-prédicat (d'abord de quoi on parle et ensuite ce qu'on en dit);
- à l'écrit, cet ordre est le même, mais l'organisation spatiale qui en rend compte est le suivant : les mots vont de gauche à droite et de haut en bas sur la feuille.

Aussi banal que puisse paraître ce rappel pour un francophone d'ici, ce premier niveau d'organisation du français écrit constitue une bonne introduction au système de la langue.

Les éléments-clés de cette approche en classe devraient inclure les propositions suivantes :

1 – Mettre en évidence les pôles « thème-prédicat » et en faire constater l'organisation tant à l'oral qu'à l'écrit

- Au départ, proposer une phrase orale simple (une phrase de base) compréhensible pour les élèves, compte tenu de leurs compétences orales en français, soit par exemple :

Le garçon entre dans la classe

- Aider les élèves à distinguer dans cette phrase de qui on parle et ce qu'on en dit :

De qui (ou de quoi) parle-t-on?	Qu'est-ce qu'on en dit?
Le garçon	entre dans la classe.

- Substituer le thème, puis le prédicat, à plusieurs reprises de manière que les élèves constatent la régularité du phénomène quelle que soit la proposition :

De qui (ou de quoi) parle-t-on?	Qu'est-ce qu'on en dit?
Le garçon	entre dans la classe.
La fille	entre dans la classe.
Le concierge	entre dans l'école.
La directrice	sort de l'école.
Than	
Un visiteur	

- Faire à mesure remarquer l'ordre d'apparition du thème et du prédicat.

2 - Mettre en évidence l'existence du couple « thème-prédicat » dans la langue d'origine des élèves et faire constater les différences et ressemblances d'organisation

- Revenir à la proposition de départ (Le garçon entre dans la classe.) et demander à des élèves de redire cette phrase dans leur langue d'origine.

- Les questionner sur l'ordre d'apparition des segments «thème-prédicat » et sur l'organisation des mots (présence ou absence de déterminants et de divers mots de liaison, par exemple).

- Si utile, souligner l'ingéniosité des langues pour illustrer le couple thème-prédicat, exemples à l'appui.

3 – Répéter l'activité durant quelques jours en faisant varier le contexte (changer de sujet) et faire prendre conscience de la régularité de cette formulation tant en français que dans la langue d'origine des élèves.

De qui (ou de quoi) parle-t-on?	Qu'est-ce qu'on en dit?
Le métro	traverse la ville.
L'autobus	
La voiture	
Le cycliste	

Le chien	est content. attend son maître. dort sur le balcon. mange sa pâtée.

4 – Choisir, avec les élèves, quelques exemples familiers et préparer des aide-mémoire (affiches de classe et carnets personnels) pour les soutenir dans les activités de communication orale ou écrite (lecture et écriture)

- S'en tenir en tout début d'apprentissage à des phrases de base.

De qui (ou de quoi) parle-t-on?	Qu'est-ce qu'on en dit?
Un garçon chien chat policier Une fille	marche sur le trottoir. joue sur le trottoir. flâne. court.

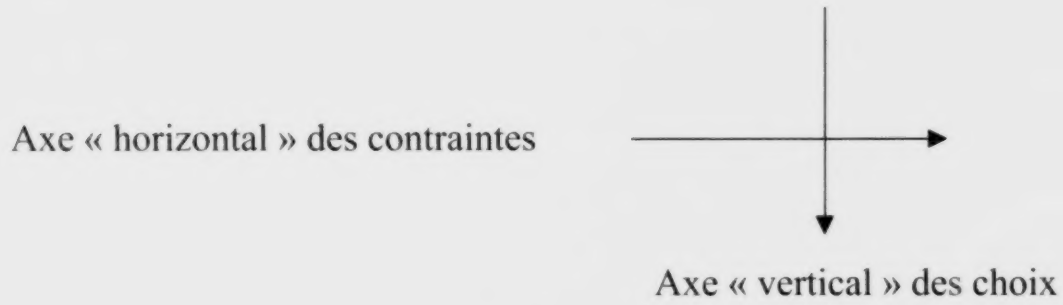
- À mesure que les élèves progressent et que le besoin s'en fait sentir, ajouter, avec beaucoup de précaution dans la progression des difficultés, des phrases de plus en plus complexes sur les mêmes affiches ou sur des affiches distinctes

De qui (ou de quoi) parle-t-on?	Qu'est-ce qu'on en dit?
Un grand garçon blond Le petit chat noir	entre lentement dans la cours. flâne seul dans la cours.

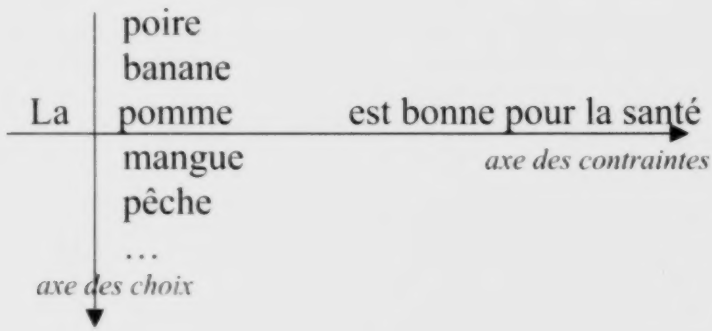
4.2 - La grammaire et la syntaxe des phrases

L'exposé qui précède s'appuie sur les approches grammaticales du programme de formation de l'école québécoise. Ces approches s'inspirent de courants grammaticaux qui tiennent davantage compte de la manière dont s'acquièrent les compétences langagières pour chacun d'entre nous.

Ces courants décrivent ces compétences en évoquant la présence en chacun et chacune de nous d'un système dynamique qui exploite deux axes complémentaires pour construire des énoncés originaux et compréhensibles tout à la fois, que l'on peut illustrer comme suit :



Ainsi, selon nos intentions de communication, nous pouvons choisir, à partir du vocabulaire que nous connaissons sur l'axe vertical de chaque catégorie de mots, ceux que nous jugeons les plus appropriés à une circonstance, par exemple :



C'est ainsi que, si nous choisissons sur l'axe des déterminants l'article « **les** », des règles vont nous contraindre à marquer horizontalement le changement :

Les pommes sont bonnes pour la santé.

Ainsi, cette façon d'organiser la langue sur deux axes serait le pivot de la compétence linguistique de chacun, et nous la construirions très tôt de cette manière, en fait dès que nous commençons, dans notre environnement linguistique, à comprendre ce qui se dit et à parler.

Plus précisément, c'est notre capacité à effectuer des manipulations sur les phrases et les énoncés qui pourrait le mieux rendre compte de notre compétence à produire des discours originaux :

- nous pouvons **substituer** des mots à d'autres;
- nous pouvons en **permuter;**
- nous pouvons aussi en **ajouter;**
- nous pouvons enfin en **enlever.**

Soit par exemple la phrase de base

Un garçon marche dans la cour.

On peut faire des substitutions sur chaque catégorie de mots, par exemple :

Un	garçon	marche	dans la cour.
Un	homme	flâne	dans la cour.
Une	fille	arrive	dans la cour.

On peut ajouter des mots :

Un grand garçon maigre marche sans bruit dans la cour.

On peut en permuter :

Dans la cour, un garçon marche.

On peut aussi en enlever :

Un garçon marche. Un homme flâne.

Pour tout dire, cette façon très large de décrire les opérations que chacun peut faire pour produire des énoncés adaptés à ses intentions et qui respectent les règles du code écrit peut être exploitée en apprentissage du français comme nouvelle langue.

Les éléments-clés de cette approche devraient inclure les propositions suivantes :

1 – En effectuant des substitutions sur les mots clés d'une phrase de base, en faire découvrir aux élèves les catégories grammaticales :

Déterminant	**Nom**	**Verbe**	
Un	garçon	marche	dans la cour.
Un	homme	flâne	dans la cour.
Une	fille	arrive	dans la cour.
Un	voisin	joue	…
…	ami	…	…

2 – En substituant des déterminants pluriels aux déterminants singuliers, faire découvrir le système de marques du pluriel du français

Déterminant	**Nom**	**Verbe**			
Un	garçon	marche	dans	la	cour.
Des	garçons	marchent	dans	la	cour.
Un	garçon	flâne	dans	la	cour.
Un	garçon	flâne	dans	les	cours
Des	garçons	flânent	dans	les	cours.

3 – De la même manière, faire découvrir le système de marques du féminin, soit par exemple :

Déterminant	Nom	Verbe	
Un	garçon	marche	dans la cour.
Une	fille	marche	dans la cour.
Un	ami	marche	dans la cour.
Une	amie	marche	dans la cour.

4 – Une fois ces règles bien comprises et en voie d'intégration, on peut proposer des cas qui combinent ces marques :

Déterminant	Nom	Verbe	
Un	garçon	marche	dans la cour.
Des	filles	marchent	dans la cour.
Un	ami	marche	dans la cour.
Des	amies	marchent	dans la cour.

5 – Pour chaque règle, répéter l'activité durant quelques jours en faisant varier le contexte (changer de sujet) et faire prendre conscience de la régularité des règles, tant en français que dans la langue d'origine des élèves.

6 – Choisir, avec les élèves, quelques exemples familiers et préparer des aide-mémoire (affiche de classe et carnets personnels) pour les soutenir dans les activités de communication orale ou écrite (lecture et écriture).

- À mesure des découvertes, créer les affiches en gardant de l'espace pour y ajouter, le cas échéant, des exceptions ou des cas particuliers.

- Conserver, à mesure des découvertes, la même phrase de base pour illustrer les cas à l'étude; l'élève doit pouvoir constater clairement les transformations apportées à cette phrase de base de façon à la rendre conforme aux diverses exigences du code oral ou écrit du français.

- Mettre sur les affiches des titres clairs qui correspondent à la terminologie utilisée pour la découverte des règles :

  - **1ère affiche /Catégories de mots**
  - **2e affiche/Marques du pluriel**
  - **3e affiche/Marques du féminin**
  - **4e affiche/Marques du féminin pluriel**

- Concernant la terminologie grammaticale, celle qui est proposée dans le domaine des langues en *Français, Accueil* (primaire) et en *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (secondaire) dans le programme de formation de l'école québécoise s'applique à la démarche proposée ici. Il est utile de rappeler à ce propos la subordination de cet apprentissage à la compréhension et à la maîtrise de la grammaire du français. Cette terminologie est celle qui doit être utilisée *avec naturel* en classe pour l'étude des règles; elle doit donc être apprise parce qu'elle est utile pour parler du fonctionnement de la langue. Son apprentissage est subordonné, il faut le répéter, à la compréhension du code oral et écrit du français, qui est le but poursuivi. *Elle ne fait pas l'objet d'apprentissage particulier et ne doit d'aucune manière cautionner des exercices du genre « Relever dans les phrases suivantes les noms, les verbes, les déterminants, etc. ».* L'identification des catégories de mots par le la place qu'ils occupent sur les divers axes verticaux devrait suffire pour la compréhension de notre système grammatical.

- À mesure que les élèves progressent et que le besoin s'en fait sentir, ajouter, avec beaucoup de précaution dans la progression des difficultés, des phrases de plus en plus complexes sur les mêmes affiches ou sur des affiches distinctes, en prenant soin de proposer d'abord la phrase de base de référence déjà utilisée pour illustrer les cas à l'étude.

Exemple d'une affiche-synthèse pour des élèves plus avancés :

Affiche synthèse - Marques du pluriel, du féminin et du féminin pluriel

Pluriel

Groupe du nom	Groupe du verbe	
Un grand garçon maigre	marche sans bruit	dans la cour.
Des grands garçons maigres	marchent sans bruit	dans la cour.

Féminin

Un grand garçon maigre	marche sans bruit	dans la cour.
Une grande fille maigre	marche sans bruit	dans la cour.
Ma meilleure amie de classe	joue bien au ballon.	

Féminin pluriel

Un grand garçon maigre	marche sans bruit	dans la cour.
Des grandes filles maigres	marchent sans bruit	dans la cour.
Mes meilleures amies	ont eu la grippe.	
Des hirondelles bruyantes	se sont installées	dans une remise.

Résumé

L'élève immigrant en grand retard scolaire et qui a entre 9 et 16 ans a des besoins particuliers que n'ont pas ses camarades plus scolarisés dans leur langue d'origine :

- il ou elle doit se sensibiliser aux usages socioculturels et scolaires de l'écrit ;
- il ou elle doit apprendre à lire et à écrire le français et à utiliser le langage mathématique sans pouvoir s'appuyer sur une expérience équivalente dans sa langue d'origine;
- il ou elle doit se familiariser, sans pouvoir s'appuyer sur sa vie antérieure, avec la langue « décontextualisée » et les tâches d'apprentissage scolaires ainsi qu'avec les concepts et les contenus souvent abstraits véhiculés par les divers domaines de formation.

Le menu pédagogique que lui proposera l'école mettra en avant des éléments adaptés à son âge et à sa situation :

- miser sur l'acquisition de compétences fondamentales en écriture et en mathématique par l'intermédiaire des stratégies explicites qui les sous-tendent;
- miser sur sa maturité intellectuelle et sur sa capacité de réflexion et d'objectivation pour la compréhension de ces stratégies, avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante;
- miser à cette fin sur une vision claire et explicite du cheminement propre aux apprentis, en lecture, en écriture et en mathématique.

Le guide s'attache donc à décrire les divers profils qui caractérisent le cheminement des élèves dans ces domaines d'apprentissage, par exemple depuis le travail laborieux du débutant qui commence à lire et à écrire dans sa nouvelle langue jusqu'à l'aisance que procurent l'expérience et l'entraînement. Ces descriptions s'attachent, pour rester dans le domaine des langues, à la manière de lire et d'écrire, aux stratégies et aux connaissances utilisées et à la façon de les associer pour arriver à comprendre ce qu'on lit ou à rédiger un message. L'attention mise sur les conduites intellectuelles et sur la manière de lire et d'écrire se veut ainsi économique et fonctionnelle, de manière à permettre à l'élève d'éviter de reprendre tous les cycles des premiers apprentissages du primaire.

Le guide mise également sur la capacité qu'a eu l'élève de construire le système de sa langue d'origine oralement. Les habiletés intellectuelles qui ont présidé à cette construction peuvent être sollicitées et transposées au français, tant à l'oral qu'à l'écrit. Le guide propose ainsi de miser sur les manipulations langagières qui peuvent se faire en français à partir de phrases de base : remplacer des mots et des groupes de mots par d'autres, en permuter, en ajouter ou en enlever. Bien guidé, l'élève pourra de cette façon construire peu à peu le système de la langue française et en comprendre véritablement les ressources et les contraintes. Cette approche vaut tout autant, par ailleurs, pour la compréhension du système alphabétique du français, qui constitue un défi d'apprentissage important pour les locuteurs des langues non-alphabétiques.

Enfin, deux scénarios d'apprentissage annexés fournissent au lecteur des exemples d'activités qui décloisonnent pour les élèves en cause l'apprentissage de la langue française et des contenus d'autres domaines, comme la démarche expérimentale en science ou l'initiation aux cartes géographiques et aux points cardinaux pour s'orienter.

Références

Articles

ADAM, Jean-Michel, (1985) « Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture », *L'orientation scolaire et professionnelle, 14, (4),* p. 293-304.

ADAM, Jean-Michel (1987) « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques, 56,* p. 54-79.

ARMAND, Françoise (1994) « Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones », *Association québécoise des enseignants de français langue seconde, 16, (1-2),* p. 116-126.

ARMAND, Françoise (1996) « Enseigner les stratégies cognitives de lecture au moyen de l'enseignement réciproque auprès d'élèves allophones », *Association québécoise des enseignants, de français langue seconde, 18, (1-2),* p. 36-43.

ARMAND, Françoise et Alison d'ANGLEJAN (1996) « Acquisition de la littératie par des élèves sous-scolarisés intégrés dans une classe d'accueil multi-âges au primaire », *L'éducation multiculturelle, ACPLS, Rapport #3,* p. 73-87.

BIARNÈS, Jean (1997) « Scolarisation des jeunes non francophones peu ou pas scolarisés antérieurement », *Migrants-Formation, 108,* p. 86-108.

CRANDALL, J., C. BERNACHE et S. PRAGER (1998) « New frontiers in educational policy and program development : The challenge of the underschooled immigrant secondary school student », *Educational Policy 12 (6),* p. 719-734.

CRANDALL, J. et L. GREENBLATT (1998) « Teaching beyond the middle : Meeting the needs of underschooled and high-achieving immigrant students », in M. R. Basterra (Ed.), *Excellence and equity for language minority students : Critical isuues and promising practices,* Washington, DC, Mid-Atlantic Equity Center, The American University.

CUMMINS, J. (1994) « The acquisition of English as a second language », in K. Spangenberg-Urbschat et R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages : Reading instruction for ESL students,* IRA, Newark, Delaware,: International Reading Association, p. 36-62.

PAINCHAUD, Gisèle, et autres (1993) « Diversité culturelle et littératie », *Repères,15,* p. 77-94.

Documents ministériels

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec : état de situation*, DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES, 2002, 32 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Education préscolaire, Enseignement primaire, Gouvernement du Québec, 2001, 350 pages.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Enseignement secondaire, projet inédit, 2002.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 1998, 48 p.

Ouvrages

ANDERSON, S. R. (1990) *Cognitive psychology and its applications*, 3e édition, New York, Freeman.

CHAMBERLAND, Pierre (1989) *Apprendre à lire à 15 ans*, CECM, 369 p.

CYR, Paul (1996) *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Les éditions CEC, Coll. «Le point sur… », 181 p.

FLORIN, Agnès (1999) *Le développement du langage*, Dunod, Coll. Les Topos, Paris, 122 p.

GIASSON, J. (1995) *La lecture : De la théorie à la pratique*, Boucherville (Québec): Gaëtan Morin, 334 p.

KIRK, Jackie (2002) *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 64 p.

SAINT-LAURENT, Lise et autres (1995) *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Gaëtan Morin, Montréal, Paris, Casablanca, 297 p.

SCOLARISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS
EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE

GUIDE D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ANNEXE I

Scénario d'apprentissage

LES ESSUIE-TOUT

Domaines d'apprentissage :
Lecture, écriture et oral
Science
Compétences transversales
Domaines généraux de formation

Contenus d'apprentissage

Français	Science
Lecture Construire, en coopération, le sens d'un texte explicatif. Écriture Prendre des notes avec exactitude. Oral Interagir pour se familiariser avec la démarche expérimentale. **Compétences transversales** Se donner des méthodes de travail efficaces. Exploiter l'information. Résoudre des problèmes. Coopérer. **Domaines généraux de formation** Environnement et consommation	S'initier à la démarche expérimentale. **Vocabulaire et concepts** *Concernant la démarche expérimentale :* titre hypothèse donnée résultat démarche matériel méthode scientifique expérienc , essai conclusion tableau *Concernant le thème :* essuie-tout résistance marque feuille

Source : ESOL AIM LITERACY, Board of Education of Prince George's County, Maryland, 1993, 1997.

But de l'activité
S'initier à la démarche expérimentale en effectuant des essais sur la solidité des essuie-tout.

Activité 1 : ORAL

A) Préparation

- L'enseignant ou l'enseignante informe les élèves qu'ils vont aborder un domaine qu'ils connaissent bien, celui de la consommation.

- Il ou elle leur demande ce que veut dire ce mot et, au besoin, prend soin de bien l'expliquer par des exemples connus.

- Il ou elle leur demande s'ils sont des consommateurs et les invite à donner quelques exemples de produits achetés par eux ou leur famille.

- Il ou elle les informe que la consommation est un domaine d'apprentissage prévu dans le programme de formation de l'école québécoise; si ce n'est déjà fait, il ou elle leur présente ce document ou en annonce la présentation dans un avenir prochain.

- Il ou elle leur explique le but poursuivi par le programme dans ce domaine : devenir de bons consommateurs qui savent choisir sans gaspiller leur argent.

B) Réalisation

- L'enseignant ou l'enseignante rappelle qu'il y a dans les magasins une grande quantité de produits semblables vendus à des prix parfois fort variés.

- Il ou elle invite les élèves à donner des exemples : des lecteurs de disques compacts, mais aussi des produits d'usage courant comme le savon, les mouchoirs de papier, les tablettes de chocolat, etc.

- Il ou elle organise alors un échange entre les élèves à partir de questions telles que :

    - Comment fais-tu pour choisir ce que tu achètes?
    - Comment sais-tu que tu fais un bon achat?
    - Comment savoir quel lecteur de disques compacts est le meilleur, quel savon est le plus profitable, etc?
    - Le prix est-il un bon indice de la qualité? Vaut-il mieux payer cher ou au contraire choisir ce qui est le moins coûteux? Pourquoi?

- Il ou elle anime les échanges et recueille les opinions de manière à faire ressortir les tendances :
    - Il faut payer plus cher pour avoir un produit de qualité.
    - Tous les produits sont pareils et il faut choisir le moins cher.
    - Cela dépend : il faut savoir attendre et profiter des réductions.
    - Je ne sais pas comment choisir.

- L'enseignant ou l'enseignante peut écrire ces diverses opinions bien à la vue de tous et faire ressortir la difficulté de savoir, à ce moment-là, quelle opinion est la meilleure

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- L'enseignant ou l'enseignante aide les élèves à faire le bilan de leur apprentissage :
    - Ont-ils appris quelque chose sur la manière de faire de bons achats?
    - Y a-t-il des opinions ou des renseignements qui sont utiles pour éviter de gaspiller son argent?
    - Y a-t-il au contraire trop de questions auxquelles on ne peut répondre avec certitude?

Concernant la communication orale

- L'enseignant ou l'enseignante, tout au long de l'activité, permet aux élèves d'avoir recours à divers moyens contextuels pour transmettre leur message : gestes, dessins au tableau, mots dans leur langue, paraphrases, aide d'un camarade, etc.

- Il ou elle leur permet de prendre des risques et de formuler leur message comme ils le pensent; il ou elle les corrige toutefois discrètement quand leur formulation devient difficile à comprendre, de manière à garder aux échanges leur dynamisme.

- Après l'échange, il ou elle demande aux élèves quels sont les mots ou les expressions qu'ils ont découverts. Il ou elle inscrit sur des listes, immédiatement ou plus tard, les mots fréquents qu'il est utile de connaître et d'utiliser en classe ou dans la vie de tous les jours. Au besoin, il ou elle clarifie des aspects qui touchent à la formulation et à la syntaxe du français tels que « *je sais/je ne sais pas* », « *il faut/il ne faut pas* », etc.

- Il ou elle prévoit une affiche thématique pour les mots qui appartiennent au vocabulaire particulier à apprendre : *acheter, choisir, comparer, plus cher, moins cher, meilleur, bas de gamme, etc.* Selon les besoins des élèves, il ou elle porte attention à ceux qui sont plus abstraits tels *comparer, expliquer, question, réponse, etc.*, et indique qu'ils sont souvent utilisés dans les cours; si utile et si possible, il ou elle les illustre ou en donne un exemple conforme à l'usage et en lien avec le thème : « *question – ce qu'on veut savoir* ».

- À mesure que ces listes sont établies, il ou elle demande aux élèves d'imaginer quand ils pourraient avoir besoin de ces mots et les aide à répondre.

Activité 2 : LECTURE

A) Préparation

- L'enseignant ou l'enseignante fait un lien avec l'activité précédente ; il ou elle rappelle les opinions émises, les pistes trouvées et l'intérêt de cette mise en commun pour tous; il ou elle indique également qu'il n'y a pas pour autant de preuves que toutes ces pistes permettent de connaître le meilleur produit.

- Il ou elle fournit alors aux élèves une autre piste : la science peut nous aider à voir clair dans ce problème et à être de bons acheteurs.

- Il ou elle indique que, parmi les scientifiques que nous voyons dans les laboratoires, certains ont comme tâche de tester les produits que nous consommons pour en établir la valeur.

- Il ou elle profite de l'occasion pour rappeler aux élèves la visite des laboratoires faite lors d'activités de familiarisation avec l'école et le milieu scolaire.

Ou

- Il ou elle affiche des illustrations ou des photos de laboratoires, si possible de divers types, et de personnes y travaillant.

- Il ou elle invite les élèves à donner des exemples d'activités qu'ils y ont vues ou qu'ils connaissent déjà, y compris des exemples de produits d'usage courant ou non dont on teste les qualités: fiabilité des freins de voiture, puissance des aspirateurs, pouvoir nettoyant de savons, etc.

- Il ou elle annonce alors un projet aux élèves : ils vont tester de façon scientifique la résistance à l'eau des essuie-tout. Au besoin, il ou elle fait ou fait faire une démonstration brève en versant de l'eau sur un essuie-tout jusqu'à ce qu'il déchire. Il ou elle fait comprendre que la question est de savoir si toutes les marques d'essuie-tout ont la même résistance à l'eau, que c'est une question intéressante pour les consommateurs et qu'il y a une façon scientifique de trouver la réponse.

- Il ou elle indique aux élèves que les scientifiques appellent ***Démarche expérimentale*** la façon de tester des produits en laboratoire

- À cette étape, il ou elle amorce et commente une démonstration des premières étapes de la démarche expérimentale.

Démarche expérimentale

Titre

« Les essuie-tout ont-ils tous la même résistance à l'eau? »

Hypothèses

« Je pense qu'ils ont tous la même résistance ».

« Je pense qu'ils n'ont pas tous la même résistance ».

« Je pense que la marque Bounty aura la meilleure résistance ».

Matériel

-Quelques échantillons d'essuie-tout de marques différentes *(2 ou 3 feuilles fournies par des élèves et par l'enseignant ou l'enseignante)*

-100 à 150 pièces d'un cent

-Eau

B) Réalisation

- Quand les élèves ont bien compris ce qu'est une hypothèse et le déroulement de l'expérience jusqu'à cette étape, l'enseignant ou l'enseignante présente et distribue le texte complet de l'expérience incluant la démarche proprement dite (voir exemplaire figurant à la fin du projet); il ou elle invite chacun et chacune à noter sur sa copie l'hypothèse qu'il ou elle privilégie avant de procéder à l'expérience

- Il ou elle explique ensuite que ce texte dit ce qu'il faut faire pour vérifier les hypothèses.

Démarche

1. Verser une cuillerée à soupe d'eau au centre d'un essuie-tout.
2. Tenir la feuille par ses quatre coins; celle-ci ne doit pas pendre au centre.
3. Faire déposer doucement et une par une des pièces d'un cent sur la zone mouillée jusqu'à ce que la serviette se déchire (ou cède).
4. Compter le nombre de pièces de monnaie qu'il a fallu utiliser pour déchirer l'essuie-tout.
5. Noter les données de l'expérience sur un tableau (la marque d'essuie-tout et le nombre de pièces l'ayant fait déchirer).
6. Recommencer l'expérience avec les autres marques d'essuie-tout.

- Il ou elle indique que le texte sera d'abord lu en entier, pour bien comprendre ce qu'il faut faire, et qu'ensuite, on pourra faire l'expérience.

- Il ou elle fait lire le texte aux élèves en tenant compte de sa difficulté relative pour eux et de leurs compétences; par exemple, il ou elle propose de lire en coopération (par deux, ou en plus grand groupe) et par étape : après chaque phrase, les élèves, en grand groupe, font le point sur ce qu'ils ont lu et compris et indiquent comment ils ont procédé (stratégies utilisées). Au besoin, il lit lui-même le texte et réfléchit avec les élèves au sens de chacune des phrases, à mesure qu'elles sont lues (lecture, débutant – voir contenus, Profil 1).

- Une fois le texte lu et bien compris, l'enseignant ou l'enseignante choisit des élèves qui reprennent oralement la lecture des étapes pendant que d'autres les exécutent et inscrivent au tableau, dans une grille appropriée, les données obtenues, par exemple :

Marque	Nombre de pièces utilisées pour déchirer l'essuie-tout
XYZ	55
AAA	60
BBB	50

- Les élèves font ensuite le point sur les données et tirent, avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante, une conclusion :

Conclusion :
« Les essuie-tout n'ont pas tous la même résistance à l'eau».
ou
« AAA est la marque la plus résistante à l'eau».
ou
« (...) »

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- L'enseignant ou l'enseignante aide les élèves à dresser le bilan de leur apprentissage :
  - « Nous voulions connaître la résistance à l'eau des essuie-tout. Avons-nous atteint notre but? »

- « L'expérience a-t-elle été difficile? Y a-t-il eu des étapes plus difficiles à exécuter? Pourquoi? »
- Dans le cas où des difficultés d'exécution ont pu survenir : « Comment avons-nous fait pour ajuster la démarche? Serait-il utile pour d'autres élèves que nous leur indiquions ce qui nous a permis de réussir? » Le cas échéant, l'enseignant ou l'enseignante prévoit une réécriture de la démarche.

Concernant la lecture

- En tenant compte de la compétence en cours d'acquisition (profil de lecture), l'enseignant ou l'enseignante aide les élèves à déterminer les réussites et les difficultés éprouvées, par exemple pour des lecteurs débutants en vitesse de croisière (Profil 2) :
  - « Y a-t-il des mots que vous avez reconnus sans effort, dès le premier coup d'œil, sans avoir à les décoder? »
  - Il ou elle invite la classe à fournir des exemples de ces mots et demande aux élèves de réfléchir à leur manière de lire :
    - « Avions-nous déjà vu ces mots? Les avions-nous vu souvent? »
    - « Est-il possible de reconnaître d'un seul coup des mots qu'on n'a jamais vus ou qu'on a lus peu souvent? »
    - « Est-ce utile de lire plus rapidement des mots? Pourquoi? »
  - Il ou elle encourage et souligne les réussites :
    - « On l'a dit souvent, plus on lit, plus on reconnaît sans effort les mots fréquents. Il est important, comme on l'a déjà dit, de profiter de toutes les occasions de lire, à la maison, dans la rue, en classe quand on a terminé une activité. » L'enseignant ou l'enseignante fait témoigner quelques élèves à ce sujet.
    - « Vous reconnaissez d'un seul coup des mots; cela montre que votre apprentissage va bien. Vous êtes en train d'apprendre de la bonne manière. Il faut continuer! Bravo! »
  - Il ou elle aide les élèves à réfléchir aux stratégies utilisées pour les autres mots et aux moments où il est pertinent de les appliquer :
    - « Y a-t-il des mots que vous avez pu décoder sans pour autant les comprendre? » (Exemple possible : *zone*, 3e phrase de la démarche p.7).
    - « Pourquoi est-ce ainsi? » (C'est un mot que nous ne connaissons pas).
    - « Que faire, dans ces occasions, pour essayer de savoir ce que veut dire un mot? » L'enseignant ou l'enseignante explique alors ou rappelle, selon le cas, la manière de faire : on essaie de deviner le sens des mots à l'aide de ce qu'on a déjà lu et de ce qu'on sait du sujet.
    - Par exemple dans le cas du mot *zone* : par des questions appropriées, les élèves sont invités à faire un lien entre *« Verser une cuillerée à soupe d'eau au centre d'un essuie-tout »* et l'expression *« Zone mouillée »* Ils pourront par exemple conclure que *zone* pourrait ici être remplacée par *partie*.
    - Ils sont également invités à vérifier si la stratégie suivante est en ce cas utile ou non :*

> Ne pas s'arrêter au mot inconnu, mais lire le reste de la phrase, puis y revenir.

* On peut en classe appeler cette stratégie « Faire des ponts entre les mots ».

- L'enseignant ou l'enseignante peut aussi faire réfléchir les élèves, au besoin, sur les stratégies qui permettent de reconstituer le sens des phrases. Par exemple, certains élèves pourraient buter sur le segment *« qu'il a fallu »* de la phrase 4.
  - En ce cas, on peut avoir recours à la stratégie « faire des ponts » en l'appliquant aux groupes de mots : « En lisant le reste de la phrase, est-ce qu'on peut deviner le sens probable de « qu'il a fallu? » Certains élèves pourraient comprendre, en ayant recours au besoin à des mots de leur langue maternelle, qu'il s'agit de quelque chose comme « ce qu'il faut » – (le temps présent étant ici sans doute plus familier à l'élève allophone) – ou « ce qui est nécessaire ».
  - Une autre stratégie consisterait à ignorer l'expression difficile et à rapprocher les deux segments restants pour avoir une idée valable du sens de la phrase :

    « Compter le nombre de pièces de monnaie (...) utiliser pour déchirer l'essuie-tout ».
  - On peut aussi constater que le lien avec la phrase précédente permet de s'arrêter au premier segment de la phrase 4 pour comprendre quand même la démarche :

    3. Faire déposer des pièces (...) sur la zone mouillée (...).
    4. Compter le nombre de pièces (...).

- Si l'une ou l'autre de ces stratégies a déjà fait l'objet d'une réflexion, il est important que l'enseignant ou l'enseignante insiste pour que les élèves se rappellent les situations où ils l'ont ou les ont utilisées, éventuellement en retournant aux textes, aux affiches de classe ou au dossier personnel dans lequel chacun les a notées.

- Quoi qu'il en soit, il est important que les stratégies soient notées de façon simple et assorties d'exemples à mesure qu'elles sont découvertes.

Commentaires : Ces interventions d'objectivation sont données ici à titre d'exemples. On peut ainsi planifier les interventions de retour sur la pratique à partir de la connaissance que l'on a du cheminement d'apprentissage et des besoins présumés des élèves et s'en tenir à cette préparation. On sait cependant que l'idéal consiste à s'adapter sur le vif aux besoins réels des élèves tels qu'ils se manifestent dans chaque cas, mais que cette façon de faire est exigeante pour l'enseignant ou l'enseignante. Le mieux est sans doute de conjuguer les deux approches dans des séances qui ne dépasseront pas les limites d'attention de lecteurs encore novices. Il va ainsi convenir de ne pas explorer toutes les difficultés ou toutes les facettes des stratégies de lecture lors d'une activité; mieux vaut être bref et efficace plutôt qu'exhaustif et épuisant.

Par ailleurs, la réflexion sur l'activité ne peut se faire que si le sujet et le contenu du texte sont accessibles et clairs pour le lecteur ou la lectrice. Il va donc convenir de s'assurer que le bilan de la lecture concernant le contenu est suffisamment avancé avant d'engager toute réflexion sur la manière de lire. Au demeurant, cette remarque n'empêche nullement de mener les deux types de retours (sur le contenu et sur la lecture) de façon parallèle, quitte à les décaler légèrement.

Activité 3 : ÉCRITURE

Remarque : Le scénario relatif à la démarche expérimentale ne dépasse pas du point de vue de l'écriture la prise de notes de manière exacte. Le retour réflexif sur l'activité s'en trouve limité d'autant.
À cette étape du scénario, l'élève a déjà écrit son hypothèse sur la fiche d'expérimentation annexée.

A) Préparation

- L'enseignant ou l'enseignante fait un retour sur les résultats de l'expérimentation et sur les conclusions.

- Il ou elle fait réfléchir les élèves à l'utilité d'avoir fait cette expérience sur le plan de la consommation et les questionne sur la pertinence d'en faire connaître les résultats dans leur milieu de vie (famille et communauté d'origine).

- À cette fin, il ou elle invite les élèves à copier sur leur fiche d'expérimentation les données obtenues.

B) Réalisation

- L'enseignant ou l'enseignante rappelle aux élèves l'importance de copier lisiblement et avec exactitude pour que les notes puissent être lues par d'autres personnes.

- Chacun est invité à prendre en note les données figurant au tableau.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Questionner les élèves sur l'utilité du tableau des données :
  - « Croyez-vous que les résultats puissent intéresser celui ou celle qui s'occupe des emplettes chez-vous? »
  - Éventuellement, des élèves pourront faire remarquer que les marques achetées chez eux ne se trouvent pas dans le tableau. En ce cas, on peut décider ensemble de poursuivre l'analyse avec d'autres marques, ou même avec d'autres produits.

Concernant l'écriture

- Selon le cas, l'enseignant ou l'enseignante organise une réflexion sur l'importance de l'exactitude quand on prend des notes ou rappelle ce facteur :
  - importance d'écrire lisiblement en donnant au besoin des contre-exemples : « Que va-t-il se passer si le texte copié est écrit comme je viens de l'écrire au tableau? » (écrire volontairement de façon peu lisible)
  - importance de respecter les entrées du tableau des données : « Que va-t-il arriver si on ne met pas sur la bonne ligne le nombre de pièces utilisées? »

- Il ou elle rappelle également l'importance de la prise de notes en classe ordinaire; on en a besoin pour étudier, pour réviser sa matière, pour les consulter, etc.

- Il ou elle organise une réflexion sur les stratégies utiles pour s'assurer d'avoir bien noté tout le contenu d'un texte de façon lisible ou effectue un rappel :
  - le faire lire par une autre personne
  - le réviser avec attention ligne par ligne ou phrase par phrase;
  - le lire pour soi en faisant attention aux pertes de sens (mots ou phrases qui manquent, mots ou phrases inversés, ponctuation incorrecte, etc.).

- L'enseignant ou l'enseignante reste disponible pour aider chacun et, au besoin, il ou elle aide à tracer correctement les lettres et à corriger les erreurs (inscrire les mots absents par exemple).

- S'il y a lieu, il ou elle encourage les élèves en notant l'amélioration de la lisibilité et de l'exactitude de la prise de notes.

Prolongement
Si possible, faire participer les élèves à une expo-science (locale, régionale, etc.) pour qu'ils puissent présenter les résultats de leur expérience. À cette fin, leur demander d'inscrire la démarche suivie (le titre, l'hypothèse, l'essai, le matériel utilisé et la conclusion) sur des affiches qui pourront être lues par les visiteurs. Si pertinent, leur demander de choisir une façon de présenter les données recueillies : un graphique, un tableau, un court texte etc.

Les résultats de cette expérience ou d'autres expériences réalisées au cours de l'année pourraient être affichés dans un coin de l'école (une salle de science, un corridor, le hall d'entrée, etc.). Éventuellement, d'autres classes pourraient participer à cette activité, ce qui serait valorisant pour les élèves immigrants concernés par ce guide.

Activité 4 : LECTURE

A) Préparation

- Annoncer aux élèves qu'ils vont maintenant lire un texte sur la démarche expérimentale et répondre ensuite à des questions.

- Leur expliquer que cette activité sert autant à s'entraîner à lire qu'à faire le point sur ce que l'on a appris jusqu'à maintenant concernant la démarche expérimentale.

- Les inviter à avoir recours aux stratégies déjà étudiées pour comprendre ce qu'ils lisent et, si utile, faire le survol de ces stratégies, par exemple à l'aide des affiches de classe disponibles sur ce sujet.

- Les inviter à choisir une organisation qui leur convient, compte tenu de la compétence dont ils font preuve à ce moment de leur apprentissage : lecture silencieuse et personnelle ou lecture en coopération à deux ou plusieurs; le cas échéant, leur offrir une aide de groupe : lecture par étape, lecture assistée, etc.

B) Réalisation

- Distribuer le texte *La démarche expérimentale* (document 2) et lire en groupe pour eux ou avec eux le questionnaire joint.

- Quand tous ont bien compris le questionnaire, leur demander de lire le texte comme prévu et de répondre par écrit aux questions.

- Rester disponible pour aider les élèves ou les groupes qui auraient besoin de soutien.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Analyser avec les élèves les réponses fournies à chaque question et les aider à définir comment ils ont procédé : utilisation des connaissances fraîchement acquises sur la démarche expérimentale (ne pas oublier que plusieurs élèves pourraient répondre aux questions sans lire le texte) et de l'information figurant dans le texte, etc.; au besoin, discuter de certaines réponses erronées et faire un lien avec la compréhension du texte et les stratégies utilisées (voir plus loin).

- Faire un bilan global de la lecture :
  - « Ce texte nous apprend-il du nouveau sur la démarche expérimentale? »
  - À partir d'une telle question, échanger sur l'utilité d'avoir lu le texte : consolidation de ce qu'on savait, mais aussi occasion supplémentaire de lire et de s'améliorer, etc.

Concernant la lecture

- Profiter de l'occasion pour laisser les élèves s'exprimer sur leur manière de lire et sur les stratégies qu'ils utilisent :
  - par exemple, les progrès observés dans la reconnaissance des mots;
  - leur capacité ou la difficulté persistante qu'ils éprouvent à reconnaître dans les phrases les groupes de mots qui correspondent au thème-prédicat (ce dont on parle, ce qu'on en dit) et l'utilisation qu'ils font des indices comme la majuscule de début de phrase et le point final.

- S'ils ne les ont pas encore vus, bien leur expliquer le rôle des guillemets dans ce texte en multipliant les exemples.

Activité 5 : ÉCRITURE

A) Préparation

- En lien avec la première activité (de type oral), un échange pourrait avoir lieu concernant l'utilité de la démarche expérimentale qu'ils viennent de faire pour tester des produits de consommation courante et les sommes réservées chaque semaine au « marché ». Il pourrait être décidé d'étendre l'analyse de qualité à divers produits, y compris des produits de loisirs populaires chez les jeunes de leur âge (les jeux électroniques, par exemple) et d'échanger les résultats entre camarades de classe (contribution à l'éducation à la vie économique), avec les membres de la famille ou avec ceux de la communauté d'origine.

- Dans cette perspective, les élèves seraient invités à prendre en note la démarche expérimentale et à en définir sommairement (aide-mémoire) chaque étape.

B) Réalisation

- À cette fin, l'enseignant ou l'enseignante anime un échange au cours duquel va être progressivement inscrit au tableau l'aide-mémoire suivant (ou un équivalent) :

LA DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE

titre →nom de l'expérience
hypothèse →ce que je pense qu'il va se passer
matériel →ce que je vais utiliser
démarche →ce que je vais faire (pour réaliser l'expérience)
donnée →ce que je vais noter
résultats et conclusion →ce que je vais trouver, découvrir

- Chacun prend ensuite en note cet aide-mémoire sur une feuille suffisamment résistante pour qu'elle puisse être consultée souvent

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- L'enseignant ou l'enseignante aide les élèves à faire le bilan de leur expérience :
  - « Cet aide-mémoire va-t-il nous être utile? Pourquoi? »
  - « Les définitions que nous avons choisies sont-elles suffisantes? »
  - « Croyez-vous qu'elles pourraient servir à faire comprendre cette méthode de travail à quelqu'un qui ne la connaîtrait pas? Pourquoi? »

Concernant l'écriture

- À peu de chose près, le retour sur l'activité se modèle sur l'activité d'écriture précédente.

- Selon le cas, l'enseignant ou l'enseignante rappelle l'importance d'écrire avec exactitude quand on prend des notes :
    - importance d'écrire lisiblement en donnant au besoin des contre-exemples : « Que va-t-il se passer si le texte copié est écrit comme au tableau? » (écriture volontairement plus ou moins lisible).

    - importance d'inscrire les données sur les lignes appropriées : « Que va-t-il arriver si on écrit au mauvais endroit le contenu d'une étape? »

- Il ou elle rappelle encore, si utile, l'importance de la prise de notes en classe ordinaire; on en a besoin pour étudier, pour réviser sa matière, pour les consulter, etc. Il est ainsi important que l'on s'habitue dès maintenant à prendre l'information en note correctement.

- Il ou elle rappelle les stratégies utiles pour s'assurer d'avoir bien noté le contenu d'un texte de façon lisible :
    - le faire lire par une autre personne
    - le réviser avec attention ligne par ligne ou phrase par phrase
    - le lire pour soi en faisant attention aux pertes de sens (mot ou phrase qui manque, mots ou phrases inversés, ponctuation incorrecte, etc.)

- L'enseignant ou l'enseignante reste disponible pour aider chacun et, au besoin, il ou elle aide à tracer correctement les lettres et à corriger les erreurs (à écrire les mots manquants, par exemple.)

- S'il y a lieu, il ou elle encourage les élèves en notant l'amélioration de la lisibilité et de l'exactitude de la prise de note.

Réinvestissement

Fournir aux élèves une liste d'expériences simples. Selon la formule coopérative (par deux, en petits groupes, etc.), les inviter à choisir une expérience et à l'exécuter en conformité avec la démarche expérimentale.

Liste possible

1. Notion de probabilité → pile ou face*
2. Croissance des plantes → en pleine lumière et dans l'obscurité
3. Savon à lessive → pouvoir détachant**
4. Absorption de liquide par des couches pour bébé***
5. Enquête → temps passé à regarder la télé ou à jouer à des jeux électroniques
6. Avions de papier → distance de vol
7. Savon à vaisselle → pouvoir dégraissant

* Lancer une pièce de monnaie 100 fois. Noter le résultat chaque fois sur un tableau (pile ou face). Calculer le pourcentage de pile et le pourcentage de face.

** Découper de vieux t-shirts en 5 ou 6 carrés. Les tacher avec divers produits (herbe, chocolat, encre, etc.). Prévoir autant de carrés salis par les différents produits tachants que de marques de lessives testées. En garder une série non testée aux fins de comparaison. Laver les échantillons et inscrire les résultats sur un tableau.

*** Verser sur chaque couche une demi-tasse d'eau à la fois et compter le nombre de demi-tasses utilisées jusqu'à ce que l'eau déborde.

Note : Une dimension multiculturelle peut se manifester au cours du projet par le recours à des marques de produits d'origine étrangère, que l'on trouve par exemple dans les commerces « ethniques ».

Document 1

La démarche expérimentale

Fiche d'expérimentation

Titre

« Les essuie-tout ont-ils tous la même résistance à l'eau? »

Hypothèse

Matériel

-Quelques échantillons d'essuie-tout de marques différentes
-100 à 150 pièces d'un cent
-Eau

Démarche

1. Verser une cuil rée à soupe d'eau au centre d'un essuie-tout.
2. Tenir la feuille par ses quatre coins; elle ne doit pas pendre au centre.

3. Faire déposer doucement et une par une des pièces d'un cent sur la zone mouillée jusqu'à ce que l'essuie-tout se déchire.
4. Compter le nombre de pièces de monnaie qu'il a fallu utiliser pour déchirer l' essuie-tout.
5. Noter les données de l'expérience sur un tableau (la marque d'essuie-tout et le nombre de pièces nécessaires pour le déchirer).
6. Recommencer la démarche avec les autres marques d'essuie-tout.

Données

Marque	Nombre de pièces utilisées pour déchirer l'essuie-tout

Conclusion

Document 2

Nom : _____

Date : _____

La démarche expérimentale

Les chercheurs appliquent la démarche expérimentale pour répondre aux questions qu'ils se posent. Ils vérifient leurs hypothèses pour voir si elles sont vraies ou fausses.

Ils font des expériences pour recueillir de l'information. Cette information est appelée «donnée». Les données disent si les hypothèses sont vraies ou fausses. Les chercheurs notent les résultats obtenus à partir des données. Ces résultats sont appelés «conclusions».

1. Comment les chercheurs font-ils pour répondre aux questions qu'ils se posent?

_____

_____

2. Pourquoi les chercheurs vérifient-ils leurs hypothèses? _____

_____

3. Pourquoi les chercheurs font-ils des expériences? _____

_____

4. Comment s'appelle l'information qu'ils recueillent? _____

_____

5. À quoi servent les données? _____

_____

6. Comment les chercheurs appellent-ils les résultats obtenus à partir des données?

_____

SCOLARISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS
EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE

GUIDE D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ANNEXE II

Scénario d'apprentissage

CARTES GÉOGRAPHIQUES ET ORIENTATION

Domaines d'apprentissage :
Lecture, écriture et oral
Univers social
Compétences transversales

Contenus d'apprentissage

Français	**Univers social**
Lecture Construire, en coopération, le sens de textes simples. Écriture Rédiger un court récit. Oral Interagir pour se familiariser avec les points cardinaux et les cartes géographiques.	Se familiariser avec certaines conventions et données et certains outils géographiques : les points cardinaux, les cartes géographiques, le globe terrestre et les hémisphères.
Compétences transversales Exploiter l'information. Communiquer de façon appropriée. Exercer son jugement critique. Coopérer.	**Vocabulaire et concepts** nord, sud, est, ouest rose des vents carte direction eau, terre, océan monde, globe terrestre orientation, direction, emplacement points cardinaux haut/bas, avant/arrière, gauche/droite climat hémisphères

Source : ces thèmes et contenus s'inspirent et sont adaptés du projet ESOL AIM LITERACY, Board of Education of Prince George's County, Maryland, 1993 et 1997.

But du projet
S'initier à l'utilisation d'outils et de concepts relatifs à l'orientation et aux cartes géographiques.

Activité 1 : ORAL

A) Préparation

- Amorcer le projet en questionnant les élèves sur le voyage qu'ils ont fait entre leur pays d'origine et le Québec :
  - les moyens de transport qu'ils ont utilisés;
  - les escales, les anecdotes de parcours, heureux ou non;
  - les sentiments qu'ils ont éprouvés en avion, en train, en bateau, en voiture, etc.

- Attirer l'attention sur la question de la direction de leurs déplacements pendant leur parcours migratoire vers le Québec, à l'aide de situations telles que :
  - Il y a bien longtemps…
    - Des marins ont traversé plusieurs fois l'océan en bateau à voiles pour venir ici, au Québec (ou en Amérique).
    - Une fois en mer, comment savaient-ils qu'ils allaient dans la bonne direction, qu'ils suivaient la bonne route pour arriver ici?
    - Comment faisaient-ils ensuite pour retourner dans leur pays sans se perdre?

  - Il y a quelques jours ou quelques semaines à peine…
    - Comment le pilote de l'avion qui les a conduits ici a-t-il fait pour diriger son appareil dans la bonne direction?

  - Ici au Québec …
    - Il y a au Québec de grands espaces sans route ni habitation, et il arrive que des promeneurs partis se balader en forêt se perdent, ne sachant plus comment revenir à leur point de départ.
    - Si cela leur arrivait, que feraient-ils pour revenir à leur point de départ?

  - Là-bas, dans le pays d'où ils viennent
    - Il y a peut-être des gens qui savent se diriger pour ne pas se perdre en forêt, en mer, en montagne.
    - Savent-ils comment ils font pour revenir chez eux sans se perdre?

B) Réalisation

- À mesure que sont présentées ces situations, encourager et aider les élèves à formuler des hypothèses ou à dire ce qu'ils savent sur le sujet.

- Encourager également les échanges entre les élèves, notamment :
  - en leur demandant s'ils peuvent préciser certaines données générales, par exemple à partir d'une proposition comme « Ils se guidaient sur le soleil », leur demander d'expliquer comment les marins faisaient pour s'orienter;
  - en invitant ceux et celles qui ont des explications différentes à les fournir, par exemple : « Ils avaient des boussoles et n'avaient pas besoin du soleil ».

- Quand l'échange semble s'épuiser, faire une synthèse des opinions et des données fournies et en prendre note (sur une grande affiche, par exemple); commenter avec la collecte d'hypothèses; selon les cas, souligner la diversité des explications et mettre en évidence les questions restées sans réponse ou les contradictions, ou encore montrer la convergence des opinions.

- Insister sur l'intérêt qu'il y a à vérifier leurs explications et annoncer qu'une série d'activités sur ces questions les aideront à recueillir de l'information pour y répondre.

- Préciser qu'une fois ces activités terminées, ils pourront comparer leurs idées de départ, qui auront été consignées sur l'affiche synthèse, avec ce qu'ils auront appris.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Aider les élèves à faire le bilan de leur apprentissage et à y réagir :
  - Qu'ont-ils appris concernant la manière de se diriger?
  - Cette question est-elle intéressante pour eux? Est-il utile d'en savoir davantage sur ce sujet?
  - À quelles occasions pourraient-ils avoir besoin d'information sur ce sujet? (Quand ils se déplacent dans une ville ou un lieu inconnu, au cours d'un voyage, etc.)

Concernant la communication orale

- Tout au long de la réalisation, encourager les élèves qui ont de la difficulté à avoir recours à divers moyens contextuels pour transmettre leur message : gestes, dessins, mots au tableau, mots dans leur langue, paraphrases, aide d'un ou une camarade, etc.

- Les encourager à prendre des risques et à formuler leur message comme ils le pensent; les corriger toutefois discrètement à mesure que leur formulation devient difficile à comprendre, de manière à garder aux échanges tout leur dynamisme.

- Une fois l'échange terminée, demander aux élèves quels sont les mots et les expressions qu'ils ont appris; inscrire sur une affiche, pour les soutenir lors de prochaines activités sur le sujet, les mots les plus usuels utilisés au cours des échanges (par exemple terre, mer, soleil, étoile, cadran, etc.); au besoin, clarifier des aspects qui touchent à la formulation et à la syntaxe en français oral (ou même écrit) tels que les tournures et le ton à employer pour poser des questions, par exemple.

- Attirer également l'attention sur des mots plus abstraits tels *orientation, inventer, direction, etc.* et indiquer qu'ils sont souvent utilisés dans les cours; si utile et si possible, les illustrer ou en donner un exemple conforme à l'usage et en lien avec le thème : *direction – chemin à suivre pour aller à un endroit; la région vers laquelle on veut aller ou d'où on vient.*

Activité 2 : ORAL

A) Préparation

- Organiser un échange sur le thème des déplacements faisant ressortir clairement, les éléments suivants, démonstration à l'appui :
  - on peut se déplacer dans toutes les directions autour de soi : devant soi, derrière soi, vers sa gauche ou vers sa droite, mais aussi dans des directions intermédiaires entre ces points;
  - on peut nommer ces directions : *vers l'avant, vers l'arrière ou devant/derrière; à gauche, à droite*; *à mi-chemin entre l'avant et la droite, entre la droite et l'arrière,* etc.;
  - selon la position personnelle de départ, ces mots ne désignent pas toujours la même direction, ce qui peut être une source de problème;
  - il y a avantage à s'entendre sur l'orientation de ce qui se trouve autour de nous; par exemple, quelle que soit notre position dans la classe, les parties avant et arrière *du local* ne changent pas, ni les mots pour les désigner.

- Faire établir avec beaucoup de soin la différence entre un déplacement à partir de soi et un déplacement en fonction de la classe ou des objets qui s'y trouvent.

- Inviter les élèves à mettre ces connaissances en pratique.

B) Réalisation

- Inviter d'abord les élèves à définir la position de divers objets dans la classe, par exemple :
  - « Où se trouve l'horloge? »
  - « Où se trouve mon pupitre? Celui de Malik? »

- Demander progressivement aux élèves de poser eux-mêmes des questions à leurs camarades.

- Augmenter graduellement le défi par des questions telles que :
  - « Où se trouve la porte (ou l'horloge ou le pupitre de Malik) par rapport à toi, Aisha? »
  - « Qu'y a-t-il à gauche de Maria? À sa droite?
  - « Où est-elle dans la classe : en avant, en arrière, à gauche, à droite? »

- De la même manière, inviter des élèves à se déplacer :
  - « En te tournant vers le mur du fond, pourrais-tu te déplacer vers ta droite? »
  - Puis : « Pourrais-tu te rendre ensuite du côté droit de la classe? »

- Demander à des élèves de poser à leurs camarades des questions du même genre.

Prolongement possible

- Selon l'intérêt et l'aisance des élèves, organiser des jeux très simples, par exemple, deviner de quel objet on parle à partir d'un itinéraire donné, puis plus complexes comme identifier un local de l'école.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Tout au long de l'activité, faire objectiver à mesure les réponses obtenues de manière à faire ressortir l'importance du *point de référence* pour identifier une direction.

- Une fois l'activité terminée, aider les élèves à faire le bilan de leur apprentissage :
  - Qu'ont-ils appris concernant les déplacements et la direction qu'ils peuvent prendre?
  - Que savaient-ils déjà sur ce sujet avant même d'arriver dans une école du Québec?
  - Concernant le point de référence : « Pourquoi est-il nécessaire de distinguer le point d'appui quand on parle d'une direction? »

- Les inviter à réagir :
  - Ce qu'ils ont appris est-il utile? Quand cela pourra-t-il leur servir?

Concernant la communication orale

- Tout au long de la réalisation, encourager les élèves qui ont de la difficulté à avoir recours à divers moyens contextuels pour transmettre leur message : gestes, dessins, mots au tableau, mots dans leur langue, paraphrases, aide d'un ou une camarade, etc.

- Les encourager à prendre des risques et à formuler leur message comme ils le pensent; les corriger toutefois discrètement à mesure que leur formulation devient difficile à comprendre, de manière à garder aux échanges tout leur dynamisme.

- Une fois l'échange terminée, demander aux élèves quels sont les mots et les expressions qu'ils ont appris; mettre sur affiche, pour les soutenir lors de prochaines activités sur le sujet, les mots les plus usuels utilisés au cours des échanges (par exemple *gauche/droite, devant/derrière etc.*) au besoin, clarifier des aspects qui touchent à la formulation et à la syntaxe en français oral (ou même écrit) tels que les tournures, le ton employé pour poser des questions, etc.

- Attirer également l'attention sur des mots plus abstraits tels *par rapport, direction, orientation, point d'appui, etc.* et indiquer qu'ils sont souvent utilisés dans les cours; si utile et si possible, les illustrer ou en donner un exemple conforme à l'usage et en lien avec le thème : *par rapport – à partir (objet ou personne).*

Activité 3 : ORAL

A) Préparation

- Faire un lien avec l'activité précédente en indiquant aux élèves que ce qu'ils ont appris concernant les déplacements peut les aider à comprendre comment on s'oriente quand on se déplace sur de grandes distances sur la terre.

- Bien situer le sujet à l'aide d'un globe terrestre :
  - Si nécessaire, rappeler ce qu'est un globe terrestre.
  - Inviter des élèves à rappeler de quel pays ils sont originaires et repérer sur le globe chacun de ces pays.
  - Montrer où se trouve le Québec sur le globe terrestre et indiquer le trajet à vol d'oiseau entre le pays d'origine de certains élèves et l'endroit exact où ils se trouvent actuellement.
  - Souligner la diversité des trajets et des directions en faisant des liens avec l'activité précédente.

- Développer davantage le sujet :
  - À partir de la position occupée sur le territoire québécois, montrer aux élèves l'orientation des déplacements que l'on peut faire : on peut aller vers le haut du globe, ou au contraire, s'en éloigner; on peut aller vers la gauche ou vers la droite, ou dans des directions mitoyennes.
  - Informer les élèves que les voyageurs, depuis très longtemps, utilisent des mots précis pour nommer ces directions :
    - Lorsqu'on voyage vers le haut du globe, on va au nord.
    - Quand on se déplace vers le bas, on va au sud.

- Quand on se déplace vers ce côté (en montrant l'ouest), on va à l'ouest.
- Si on voyage dans la direction opposée, c'est vers l'est que l'on va.

- Tracer au tableau ou sur une affiche une rose des vents sommaire en y indiquant les points cardinaux; faire des liens précis entre cette figure et sa transposition sur le globe terrestre.

- Inviter les élèves à mettre ces connaissances en pratique.

B) Réalisation

- Reproduire un modèle réduit de la rose des vents affichée ou tracée au tableau, et demander à des élèves d'expliquer le trajet qu'ils ont suivi pour se rendre au Québec. Si possible, prévoir les escales ou les divers moyens de transport utilisés et déplacer le modèle réduit de la rose des vents en conséquence :
  - « J'ai voyagé vers l'ouest à bord d'un avion jusqu'à Toronto, puis je suis revenu vers l'est en bus jusqu'à Montréal, puis je me suis dirigé entre le nord et l'est toujours en bus vers Joliette ».

- Profiter de l'occasion pour introduire, selon le cheminement des élèves et l'aisance qu'ils affichent, les concepts de NE, NO, SE et SO ; le cas échéant, ajuster en conséquence les roses des vents utilisées.

- Laisser les élèves qui le souhaitent commenter davantage leur parcours migratoire.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu
- Aider les élèves à faire le bilan de leur apprentissage :
  - Qu'ont-ils appris concernant les déplacements importants et la manière de s'orienter sur la terre?
  - Que savaient-ils déjà sur ce sujet?

- Les inviter à réagir :
  - Ce qu'ils ont appris est-il utile? Quand cela pourra-t-il leur servir?

Concernant la communication orale
- Tout au long de l'activité, encourager les élèves qui ont de la difficulté à avoir recours à divers moyens contextuels pour transmettre leur message : gestes, dessins, mots au tableau, mots dans leur langue, paraphrases, aide d'un ou une camarade, etc.

- Les encourager à prendre des risques et à formuler leur message comme ils le pensent; les corriger toutefois discrètement quand leur formulation devient difficile à comprendre, de manière à garder aux échanges tout leur dynamisme.

- Une fois l'échange terminée, demander aux élèves quels sont les mots et les expressions qu'ils ont appris; inscrire sur affiche, pour les soutenir lors de prochaines activités sur le sujet, les mots les plus usuels utilisés au cours des échanges (par exemple *vers le haut, nord, sud, est, ouest; avion, train, bus, auto, etc.*); au besoin, clarifier des aspects qui touchent à la formulation et à la syntaxe en français oral (ou même écrit) tels que les tournures, le ton employé pour poser des questions, etc.

- Attirer également l'attention sur des mots plus abstraits tels *par rapport, direction, orientation, point d'appui, etc.* et indiquer qu'ils sont souvent utilisés dans les cours; si utile et si possible, les illustrer ou en donner un exemple conforme à l'usage et en lien avec le thème : *par rapport – à partir (objet ou personne).*

Activité 4 : LECTURE

A) Préparation

- Faire le point sur ce que les élèves ont appris jusqu'à maintenant concernant l'orientation dans les déplacements; au besoin, les encourager à interagir entre eux pour compléter l'information, répondre à des interrogations, etc.

- Présenter aux élèves le texte « *La rose des vents* » (voir document 1 annexé) et préciser qu'ils auront à le lire pour compléter leur bilan de parcours :
  - reconnaître ce qu'ils savaient déjà;
  - relever de nouvelles données si possible;
  - évaluer si ce texte peut constituer un bon aide-mémoire pour eux.

- Si pertinent et en lien avec les activités précédentes, présenter également le document 2 qui peut être traité comme un complément du document 1 ou faire l'objet d'une activité distincte.

- Fournir un aperçu du défi de lecture; indiquer qu'ils ont déjà abordé au cours des activités précédentes la plupart des mots du texte et revoir avec eux les mots affichés ou figurant sur des listes de leur aide-mémoire personnel.

- Selon leurs compétences en lecture, rappeler les stratégies qu'ils peuvent utiliser :
  - pour décoder les mots nouveaux, par exemple pour les débutants :
    - le recours aux syllabes et aux sons;
    - les « ponts » entre les mots connus ou déjà décodés;
    - en cas d'hésitation, la vérification sur les affiches contenant les mots d'un thème ou dans les aide-mémoire personnels;

- quand un mot est décodé, mais est inconnu de l'apprenti lecteur :
  - tenter d'en deviner le sens à l'aide du contexte, en ayant même recours éventuellement à sa langue d'origine;
  - en cas d'échec, demander l'aide d'un ou d'une camarade ou de l'enseignant ou l'enseignante ou encore continuer simplement sa lecture;

- pour établir le sens des phrases :
  - reconnaître la délimitation des phrases à l'aide des majuscules et des points;
  - tenter de distinguer dans les phrases les groupes de mots qui expriment de quoi on parle et ce qu'on en dit.

B) Réalisation

- Distribuer le texte «La rose des vents » annexé (document 1). Au choix, et en tenant compte de la compétence à lire des élèves et des activités précédentes, le document 2 peut également être distribué ou faire l'objet d'une activité distincte ultérieure.

- Adapter la séance de lecture en tenant compte des compétences des élèves et de la difficulté relative du texte pour eux; par exemple, proposer de lire en coopération (par deux ou en plus grand groupe) et par étape; après chaque phrase, avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante qui les guide, les élèves, en grand groupe, font le point sur ce qu'ils ont lu et compris et indiquent comment ils s'y sont pris (stratégies utilisées).

- Une fois le texte lu, si cela est pertinent pour favoriser la compréhension, relire une dernière fois le texte à haute voix pendant que les élèves suivent sur leur copie.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Aider les élèves à faire le bilan de la lecture :
  - « Le texte contient-il des données sur le sujet que nous connaissions déjà? Des données nouvelles ? » (par exemple, les points cardinaux)
  - « Ce texte peut-il nous servir d'aide-mémoire concernant la de la rose des vents? »
  - «Quand peut-il nous être utile? » (En cas d'incertitude, pour vérifier le nom des points cardinaux, par exemple)

Concernant la lecture

- En tenant compte de la compétence en cours d'acquisition, aider les élèves à déterminer leurs réussites et les difficultés éprouvées, si cela n'a pas été fait en cours de lecture, et à réfléchir aux stratégies utilisées (voir les rappels faits dans la préparation à la lecture plus haut dans le texte).

- Porter attention, dans le document 2, au mot *intermédiaire* qui peut être un exemple de mot inconnu; le cas échéant, aider les élèves à déterminer même approximativement le sens de ce mot à l'aide du contexte (quelque chose comme *les directions entre les points cardinaux «de base »*) et vérifier s'il évoque un mot ou une expression déjà connu dans leur langue d'origine.

Activité 5 : LECTURE

A) Préparation

- Présenter aux élèves le texte *Où sont les points cardinaux?* en précisant qu'il traite d'une question importante pour le thème abordé.

- Organiser un échange qui puisse faire ressortir clairement le «problème » qu'on y traite :
  - Comment savons-nous où se trouvent vraiment les points cardinaux?
  - De quel côté de la classe, par exemple, faudrait-il regarder pour indiquer le nord de la terre? Où se trouve vraiment l'est et l'ouest ou le sud?
  - Comment les explorateurs d'autrefois, encore une fois, faisaient-ils pour se diriger quand ils traversaient des océans?

- Prendre soin de bien clarifier toute cette question, en demandant par exemple aux élèves de réfléchir à l'orientation de la classe ou de l'école par rapport au globe terrestre.

- Selon les compétences des élèves, leur faire rappeler les stratégies apprises concernant par exemple la lecture des mots et le sens des phrases (voir l'activité de lecture précédente), puis les inviter à lire.

B) Réalisation

- Distribuer le texte annexé *Où sont les points cardinaux?* (document 3) et le document 4 *Les découvreurs*, si on souhaite le traiter en même temps.

Note : le texte *Les découvreurs* peut représenter un défi plus important pour un débutant ou une débutante; dans ce cas, il serait nécessaire de le ou la soutenir davantage par des moyens tels que *la lecture assistée*, qui consiste à lire soi-même oralement des parties du texte et à en faire l'objectivation à mesure (voir les aspects méthodologiques concernant les stratégies de lecture plus haut dans le guide).

- Faire lire le texte aux élèves en tenant compte de leurs compétences et de sa difficulté relative pour eux, par exemple, leur proposer de lire en coopération (par deux ou en plus grand groupe) et par étape : après chaque phrase, avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante

qui les guide, les élèves, en grand groupe, font le point sur ce qu'ils ont lu et compris et indiquent comment ils s'y sont pris.

- Une fois le texte lu, si cela est pertinent pour favoriser la compréhension, le relire une dernière fois à haute voix pendant que les élèves suivent sur leur copie.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Aider les élèves à faire le bilan de la lecture :
  - « Est-ce qu'on sait maintenant où se trouvent vraiment les points cardinaux? »
  - « Est-ce qu'on a compris comment les explorateurs d'autrefois faisaient pour suivre une direction même en plein océan? »

- Inviter les élèves à répondre en faisant la démonstration de ce qu'ils ont appris.

- Leur demander de trouver à mesure les phrases du texte sur lesquelles ils s'appuient.

- Au besoin, leur montrer où se lève et se couche le soleil dans la région où ils se trouvent et refaire avec eux la lecture du texte et la démonstration de ce qu'il faut comprendre.

- De la même manière, il peut arriver qu'il faille revoir avec eux et consolider leur connaissance du concept *gauche/droite* ou les mots qui désignent ces directions.

- En prenant pour repère le milieu où ils vivent (le village, la ville ou encore l'école), les inviter à vérifier leurs connaissances :
  - « Dans quelle direction se trouve la cour de l'école? l'entrée de l'école? »
  - « Dans quelle direction se trouve le nord de la ville? »
  - « Dans quelle direction, en partant de l'école, se trouve le bureau de poste, le CLSC, l'église, l'usine, etc.? »

Concernant la lecture

- En tenant compte de la compétence en cours d'acquisition, aider les élèves à déterminer leurs réussites et les difficultés éprouvées, si cela n'a pas été fait en cours de lecture, et à réfléchir aux stratégies utilisées (voir les rappels plus haut à A) Préparation).

Activité 6 : ÉCRITURE

A) Préparation

- Rappeler les commentaires qui ont été formulés concernant le parcours migratoire de certains élèves lors de l'activité 3.

- Proposer aux élèves de faire une pause dans le projet relatif à l'orientation et aux cartes géographiques pour leur permettre de parler de leur expérience d'immigration.

- Indiquer avoir le sentiment qu'il pourrait être important de permettre le partage de cette expérience de manière que chacun se rende compte qu'il n'est pas seul à avoir vécu ces moments, parfois stimulants, parfois difficiles.

- Proposer de produire un texte sur cette expérience, en indiquant que c'est aussi une occasion intéressante pour poursuivre l'apprentissage de la rédaction.

- Organiser un échange d'idées sur les rubriques du texte de manière à éviter des aspects sur lesquels certains ne souhaiteraient pas revenir; écrire le plan de texte ainsi établi au tableau en suggérant par exemple aux élèves :
    - d'indiquer de quel pays ils viennent, quand ils sont partis, avec qui et pourquoi;
    - de raconter comment ils ont voyagé, pendant combien de temps et les escales qu'ils ont faites;
    - d'indiquer comment s'est passé leur arrivée au Québec;
    - d'indiquer pour chaque étape une impression ou un sentiment qu'ils ont eu.

- Prendre grand soin d'adapter le plan définitif aux compétences des élèves et à leurs réactions affectives par rapport à leur parcours migratoire; les apprentis scripteurs pourraient devoir compléter quelques phrases seulement à partir d'un exemple à adapter (voir documents 5 et 6 annexés, qui proposent des exemples), alors que les plus expérimentés pourraient écrire de façon plus autonome plus d'une page, par exemple; le moment de leur cheminement scolaire où cette activité sera proposée est évidemment déterminant pour le défi à relever.

- S'entendre également sur un titre, si on veut, et sur la disposition des éléments du texte : nom de l'élève, date, titre, espacement de séparation dans le texte, etc.

- Rappeler, selon les besoins des élèves, les stratégies d'écriture pertinentes pour l'activité (voir le guide à cette rubrique et les pistes fournies plus loin, à **C) Retour réflexif sur l'activité** et la possibilité de consulter les supports renfermant des mots (affiches de classe, fiches personnelles, etc.) et indiquer sa disponibilité à aider ceux et celles éprouvant des difficultés.

- Indiquer aussi que ceux et celles qui le voudront pourront rendre leur texte disponible en le déposant par exemple dans le coin lecture de la classe, et qu'un échange pourra avoir lieu ultérieurement.

B) Réalisation

- Rappeler aux élèves de se concentrer sur la formulation de leurs idées et d'attendre la fin de leur rédaction pour vérifier la grammaire et l'orthographe en précisant qu'il s'agit d'une stratégie importante pour ne pas perdre leurs idées.

- À cette fin, leur rappeler d'avoir recours à des moyens temporaires, quand ils doutent de l'orthographe d'un mot, comme l'écrire « au son », ou dans leur langue maternelle, faire un dessin, etc. (voir le guide à cette rubrique).

- Laisser les élèves poursuivre leur rédaction, tout en se préoccupant d'aider ceux et celles qui ont des difficultés importantes.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Aider les élèves à faire le bilan de leur rédaction :
  - revoir les rubriques du plan retenu et inviter chacun à relire son texte pour vérifier qu'elles ont effectivement été traitées;
  - inciter chacun à relire son texte en s'imaginant être quelqu'un qui ne l'a pas encore lu et à tenter de déterminer si l'information est suffisante pour comprendre le sens;
  - miser sur la coopération en demandant de faire ou de refaire ce qui précède en échangeant leur texte avec un ou une camarade ou même en le soumettant à une équipe.

Concernant l'écriture

- En tenant compte de la compétence en cours d'acquisition, aider les élèves à déterminer leurs réussites et les difficultés éprouvées, si cela n'a pas déjà été fait au cours de l'activité, et à réfléchir aux stratégies utilisées.

- Les stratégies concerneront divers aspects de la régulation en écriture; par exemple pour un scripteur débutant ou une scripteure débutante :
  - l'orthographe et la qualité de la calligraphie :
    - consulter les listes de mots disponibles ou les textes lus pour s'assurer que les mots sont écrits sans erreur;
  - la syntaxe et la ponctuation :
    - consulter les affiches relatives à l'ordre des mots et à la délimitation des phrases (majuscules et points);
    - relire ses phrases et vérifier qu'il ne manque aucun mot;
  - les règles d'accord :
    - consulter les affiches qui présentent les marques d'accord dans le groupe nom et entre ce groupe et le verbe.

- Dans tous les cas où il y un doute, faire vérifier ses corrections par un ou une camarade ou par l'enseignant ou l'enseignante.

Activité 7 : LECTURE

A) Préparation

- S'assurer de disposer de quelques cartes géographiques (des élèves pourraient aussi en apporter) et organiser un premier échange sur le sujet :
    - Ce que les cartes représentent.
    - À quoi et quand elles servent.
    - Qui s'en sert.

- Attirer l'attention sur l'orientation :
    - Où sont les points cardinaux sur ces cartes?
    - Y a-t-il une rose des vents?
    - Les cartes ont-elles toutes la même orientation?
    - Y en a-t-il qui ne comportent pas d'indication sur les points cardinaux? Comment savoir alors comment elles sont orientées?

- Laisser les élèves répondre à ces questions et éventuellement prendre note de leurs réponses.

- Leur présenter alors le texte *Les cartes géographiques* (document 7) en leur précisant qu'ils vont pouvoir faire le point sur le sujet après l'avoir lu.

B) Réalisation

- Distribuer le texte *Les cartes géographiques* (document 7).

- Faire lire le texte aux élèves en tenant compte de leurs compétences et de sa difficulté relative pour eux; par exemple, proposer de lire en coopération (par deux ou en plus grand groupe); compte tenu qu'il s'agit d'un texte court dont plusieurs mots sont maintenant relativement bien connus, les inviter à relever le défi de lire le texte en entier avant de faire un retour collectif sur le contenu; leur rappeler qu'en cas de difficultés importantes, ils peuvent demander d'être aidés tant par l'enseignant ou l'enseignante que par un ou une camarade plus avancé désigné à cette fin.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Aider les élèves à faire le bilan de leur lecture :
    - Qu'ont-ils appris sur la manière de dresser des cartes géographiques?
    - Qu'ont-ils répondu à la question posée dans le texte?

- Les inviter à vérifier sur les cartes disponibles en classe ou sur celles qu'ils pourront trouver à l'extérieur si l'information du texte est juste.

Note : Le cas échéant, la classe pourrait ÉCRIRE un petit message (lettre ou courriel) à l'auteur ou à l'éditeur d'une carte qui ne respecte pas les conventions pour l'informer des difficultés de consultation que cela occasionne et demander une réponse. Ce serait une occasion intéressante de faire une expérience authentique qui situerait bien la place de l'écrit.

Concernant la lecture

- En tenant compte de la compétence en cours d'acquisition, aider les élèves à déterminer leurs réussites et les difficultés éprouvées, si cela n'a pas déjà été fait en cours de lecture, et à réfléchir aux stratégies utilisées (voir par exemple les rappels faits dans la préparation à la lecture de l'activité 4).

- Vérifier qu'ils ont bien saisi la logique de la dernière phrase, soit les liens entre la condition « Si… » et sa conséquence « Alors… ».

- Au besoin, proposer quelques exemples facilement compréhensibles :
  - Si tu te blesses, il faut voir le médecin (ou l'infirmière de l'école).
  - Si tu as faim, il faut manger.
  - Si le feu est vert, tu peux traverser la rue.

- On peut aussi susciter cette réflexion à l'aide de la question « Quand faut-il mettre une rose des vents sur une carte? »

- Attirer l'attention, si utile, sur l'expression « Il faut » dans laquelle « il » ne représente personne; en lien avec la planification du développement des connaissances linguistiques, si pertinent, prévoir dans les jours qui suivent une réflexion systématique sur le sujet à partir de quelques exemples inscrits sur une affiche :

Il faut

Il faut ⟶ « une obligation »
- Il faut chauffer, quand il fait froid.
- Il faut se soigner, quand on est malade.
- Il faut faire le marché chaque semaine.

- Si nécessaire, attirer aussi l'attention sur l'expression de la négation en français, *est/n'est pas*, que l'on trouve dans le texte et bien en faire saisir le sens; reprendre ce sujet dans les jours qui suivent pour l'approfondir et inscrire ce qu'il faut retenir sur une affiche; ne pas hésiter à faire cerner d'abord le phénomène aux élèves dans leur langue d'origine et à en comparer la formulation.

La négation

Le nord est en haut de la carte.
Le nord n'est pas en haut de la carte.

Notre ami est arrivé.
Notre ami n'est pas arrivé.

Activité 8 : LECTURE

A) Préparation

- Revoir brièvement ce qui a été étudié concernant les points cardinaux et les cartes géographiques et laisser les élèves exprimer sur ce qui les a intéressés.

- Expliquer brièvement aux élèves qu'il reste encore bien d'autres aspects de la géographie de la terre à étudier, mais qu'ils auront l'occasion de les aborder dans leur parcours scolaire (les continents, les océans, les climats et leurs effets, l'occupation de la planète par les humains et les effets observables sur le territoire, le climat, etc.).

- Rappeler les questions posées lors de la première activité sur la manière de s'orienter sur la terre et sur les *conventions* (expliquer ce concept) adoptées.

- Organiser un échange sur l'équateur et certains aspects de ses aspects :
  - Pour mieux se comprendre, quand ils parlaient de *l'emplacement* des terres et des océans qu'ils exploraient (expliquer ce concept, c'est par exemple *l'endroit où se trouve un pays ou un océan sur la terre*), les hommes ont adopté une *convention* selon laquelle la planète serait divisée en deux grandes parties.
  - À l'aide d'un globe terrestre, présenter l'équateur — écrire bien en vue ce mot au tableau — en expliquant qu'il s'agit d'une ligne imaginaire qui passe par le centre de la terre et en fait le tour.
  - Expliquer que cette ceinture imaginaire divise le globe en deux parties et en écrire la désignation au tableau (hémisphère).

- Rappeler que cette convention est toujours en vigueur et qu'on s'y réfère régulièrement dans les bulletins de nouvelles ou les journaux : inviter les élèves à en noter les mentions dans les médias, les manuels scolaires, les conversations, etc. quand l'occasion se présentera.

- Leur présenter le texte *L'équateur* (document 8) et les inviter à le lire pour en savoir plus sur le sujet.

B) Réalisation

- Distribuer le texte et organiser la séance de lecture en tenant compte des compétences des élèves; prévoir une lecture individuelle et silencieuse, une lecture en coopération ou une lecture assistée ou par étape (voir ces propositions plus haut dans le guide).

- Rester disponible pour aider ceux et celles qui ont de la difficulté à lire.

C) Retour réflexif sur l'activité

Concernant le contenu

- Aider les élèves à faire le bilan de ce qu'ils ont lu :
  - Qu'ont-ils appris concernant la division du globe terrestre?
  - Qu'ont-ils appris sur les climats de la terre?
  - Y a-t-il des choses qu'ils savaient déjà? Si ouj, lesquelles?

- Au besoin, demander à certains élèves de montrer, à l'aide d'une carte du monde ou d'un globe terrestre, comment on peut comprendre la deuxième phrase du texte.

- Prendre aussi le temps de constater, par des exemples qui s'appuient sur une carte du monde ou sur un globe terrestre, l'exactitude de certaines données : repérer les déserts et leur nom, constater leur répartition par rapport à l'équateur, repérer les zones glaciales et leur éloignement de l'équateur, etc.

- Inciter aussi les élèves à réagir à cette information et à formuler des commentaires :
  - Que savaient-ils du climat du Québec avant de s'y installer?
  - Ont-ils été surpris de l'hiver, des saisons bien marquées de chez nous?
  - Qu'est-ce qui les a le plus étonnés (les déneigeuses, les risques de glisser, les vêtements qu'il faut porter, etc., mais aussi la grande chaleur de l'été, par exemple)?
  - Le climat du Québec est-il semblable à celui de leur pays d'origine ou différent?
  - Comment était-ce dans leur pays? Qu'est-ce qui pourrait surprendre ou intéresser les camarades d'ici concernant le climat là-bas, la faune, la flore, etc.?

Concernant la manière de lire

- En tenant compte de la compétence en cours d'acquisition, aider les élèves à déterminer leurs réussites et les difficultés éprouvées, si cela n'a pas déjà été fait en cours de lecture, et à réfléchir aux stratégies utilisées.

- Porter une attention particulière à des mots spécialisés comme *hémisphère, équateur, emplacement, convention,* ou même au mot *climat*; parler aux élèves des concepts et des mots de même famille qui se rattachent à ces termes : *hémisphérique, équatorial, climatique, etc.* et fournir des exemples pris dans l'actualité (les *changements climatiques* dont on parle beaucoup maintenant, notamment). Il ne s'agit pas d'apprentissages formels, mais d'une simple sensibilisation à l'univers conceptuel de ces mots.

Activités supplémentaires en ORAL

- Sur le modèle des activités déjà proposées en oral, réserver les questions relatives au « réagir » de l'activité précédente (activité 8) pour en faire une activité distincte en prévoyant une préparation et un retour réflexif .

- Organiser un échange pour dresser le bilan de ce que les élèves ont appris à l'occasion de l'activité sur les cartes géographiques et l'orientation.

- En lien avec ce bilan, reprendre les interrogations de l'activité 1 relatives à l'orientation et proposer des réponses ou des conclusions à l'aide des connaissances acquises sur le thème tout au long des activités.

Note : l'une ou l'autre de ces activités pourrait, avec un encadrement et une aide appropriés, se faire aussi à l'ÉCRIT; chaque élève pourrait mettre dans son dossier aide-mémoire le résumé de ce qu'il ou elle a appris.

- Inviter les élèves à citer en classe, tout au long de l'année, des occasions où les connaissances acquises sur ce thème leur auront été utiles : lors de déplacements, en écoutant le bulletin de nouvelles ou en lisant (un album, un journal, un magazine, etc.), en échangeant avec des amis sur leur séjour dans d'autres pays, etc.

Activités de réinvestissement

Note

La liste qui suit recense d'autres thèmes et activités possibles tant à l'oral qu'à l'écrit. Le cas échéant, il appartient à chaque enseignant ou enseignante de planifier le contenu de ces activités de manière que le défi reste raisonnable pour les élèves. Cependant, l'adaptation du défi ne doit pas se faire au détriment de l'exactitude et de la signifiance des contenus traités. Une bonne façon de faire consiste ici à assurer l'authenticité des tâches (interagir en tenant compte des besoins de communication et de compréhension des contenus) et à investir dans l'aide à l'apprentissage (pratique guidée, aide à la tâche, disponibilité pour le dépannage, etc.).

PLANS, CARTES ET ORIENTATIONS DANS L'ESPACE

1. Plan de la classe
   - Concepts et vocabulaire
     - avant, arrière, gauche, droite
     - haut, bas
     - représentation, dessin, plan
   - Champs d'application
     - classe, étage, école

2. Plan de l'école et ses environs (le quartier, le village)
   - Concepts et vocabulaire
     - comme en 1 plus ce qui suit
     - école, étages, corridors, locaux, entrées (principale et secondaire)
     - cours, rues, trottoirs, ruelles, passages
     - maisons, commerces en précisant le type (dépanneur, quincaillerie, marché d'alimentation, garage, etc.) et services (médecin, clinique, coiffeur, banque, etc.)
     - légende, échelle
   - Champs d'application
     - quadrilatère ou abords immédiats de l'école

3. Le village, la ville
   - Concepts et vocabulaire
     - orientation, carte, légende, échelle
     - est, ouest, nord, sud et orientations intermédiaires (NE, NO, SE, SO)
     - services (comme ci-dessus plus mairie, commission scolaire, etc.)
     - lieux de culte (église, mosquée, etc.)
     - loisirs (aréna, patinoire, centre, salle de quilles, cinéma, etc.)
     - les entreprises (leur désignation selon la nature)

4. La région, la province, le pays
   - Concepts et vocabulaire
     - comme en 3 plus ce qui suit
     - la géographie physique : le relief, les cours d'eau (fleuves, rivières, ruisseaux), les lacs, les marais, les plaines, les collines, les montagnes, les chaînes de montagnes, les baies, la mer, l'océan; le climat et les zones climatiques; les saisons (printemps, été, automne, hiver); la faune, la flore, les forêts, etc.
     - la géographie humaine : les zones habitées ou désertes, l'agriculture, l'élevage et les entreprises (désignation selon la nature); la population (nombre, ethnies et immigration, sociétés traditionnelles, occupants anciens, etc.), l'économie, etc.
     - les provinces, leur nom, le Canada, sa population, son relief, son économie, etc.

5. Le monde
   - Concepts et vocabulaire
     - l'Amérique (du Nord, centrale, du Sud)
     - l'Europe, l'Asie, l'Afrique, l'Australie
     - les principaux pays et leur population, leur géographie, leur climat, leur flore et leur faune, leur économie, etc.
     - leur situation géographique par rapport au Québec (à l'est, à l'ouest, etc.)
     - la situation du pays d'origine, sa population, sa géographie, son climat, sa flore, sa faune, etc.

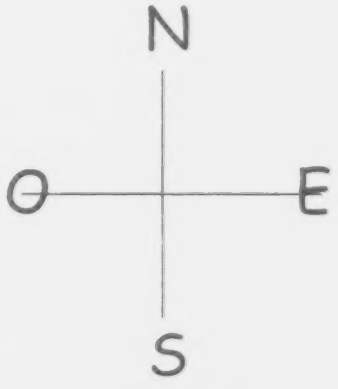
6. La terre, la lune et le système solaire
   - Concepts et vocabulaire
     - rotation, translation, année, etc.
     - composition (solide, gazeuse, liquide, etc.), atmosphère
     - distance, planète, satellite, Lune, étoile, Soleil, Terre, Vénus, Mars, Jupiter, etc.

Document 1

Nom : _____

Date : _____

La rose des vents



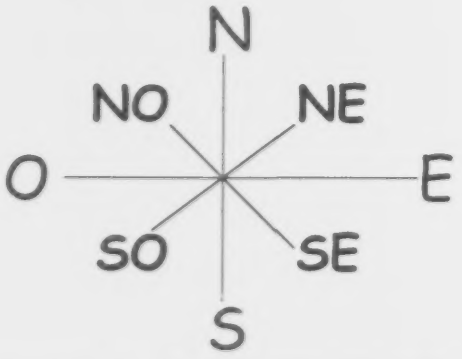
Voici la rose des vents. Il y a 4 directions sur la rose des vents : le nord, le sud, l'est et l'ouest. La lettre N désigne le nord. La lettre S désigne le sud. La lettre E désigne l'est et la lettre O désigne l'ouest. Ces 4 directions sont les points cardinaux.

Nom : _____

Date : _____

La rose des vents *(suite)*

Il y a des directions intermédiaires sur la rose des vents : le nord-ouest, le nord-est, le sud-ouest et le sud-est. Les lettres NO désignent le nord-ouest. Les lettres NE désignent le nord-est. Les lettres SO désignent le sud-ouest et les lettres SE désignent le sud-est. Voici une rose des vents plus précise :



Nom : _____

Date : _____

Où sont les points cardinaux?

Il y a 4 points cardinaux sur la rose des vents : le nord, le sud, l'est et l'ouest. L'est, c'est là où le soleil se lève le matin. L'ouest, c'est là où le soleil se couche. Si tu orientes ton côté droit vers l'est et ton côté gauche vers l'ouest, alors le nord est devant toi et le sud derrière toi.

Nom : _____

Date : _____

Les découvreurs

Pour venir en Amérique, les marins européens d'autrefois naviguaient vers l'ouest. Ils suivaient la direction du soleil couchant. Pour revenir en Europe, ils naviguaient vers l'est, en direction du soleil levant. La nuit, ils pouvaient se guider sur l'Étoile polaire, qui indique le nord de la terre.

Plus tard, ils ont utilisé des instruments comme le sextant et la boussole.

Aujourd'hui, les satellites indiquent aux ordinateurs où les avions et les navires se trouvent et vers où ils doivent se diriger.

Document 5

Exemple de texte rédigé pour l'activité 6

De l'Algérie au Québec

Je m'appelle Aisha. J'ai quitté Oran pendant l'été avec ma mère et mon père et mon petit frère Abder. Nous avons pris un bateau pour la France, à Alger. Mon oncle Touati nous attendait. Nous sommes restés chez lui pendant plusieurs semaines puis, un soir du mois d'août, il nous a conduits à l'aéroport de Paris. Nous avons traversé l'océan à bord d'un grand avion. Nous sommes arrivés à Dorval. Nous avons logé à l'hôtel durant quelques jours.

J'étais curieuse et je faisais plein de découvertes. Je me sentais en même temps un peu nerveuse.

Maintenant, nous vivons dans une maison au sud de Montréal. J'aime bien mon nouveau pays, mais je m'ennuie un peu de mes amis d'Oran.

Document 6

Exemple de texte rédigé par un scripteur débutant
ou une scripteure débutante (activité 6)

De l'Algérie au Québec

Je m'appelle Aisha. J'ai quitté Oran avec ma famille. Nous sommes allés en France en bateau. Puis, j'ai traversé l'océan dans un grand avion, jusqu'à Montréal.

J'étais curieuse et nerveuse aussi.

J'aime bien ma nouvelle ville. Je m'ennuie un peu de mes amis qui sont restés à Oran.

Document 7

Nom : _____

Date : _____

Les cartes géographiques

Sur une carte, il faut mettre le nord en haut et l'est à droite. Peux-tu dire alors où est l'ouest et le sud?

Si on fabrique une carte et que le nord n'est pas en haut, alors il faut mettre une rose des vents qui dit comment la carte est orientée.

Nom : _____

Date : _____

L'équateur

L'équateur sépare le monde en deux parties : l'hémisphère Nord et l'hémisphère Sud.

Plus on s'éloigne de l'équateur, vers le sud ou vers le nord, plus il fait froid.

À l'équateur, il fait chaud et il y a de nombreux déserts.

Tout au bout de la terre, au nord comme au sud, le climat est glacial. Dans l'hémisphère Nord, il y a le pôle Nord et, dans l'hémisphère Sud, il y a l'Antarctique.

Le Québec n'est pas très loin du pôle Nord. C'est pourquoi les hivers sont souvent très froids et neigeux.

75-0697

Éducation
Québec

Rouleau-Paquin design communication